



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación
Maestría en Educación para la Ciudadanía

**El uso del arte como estrategia didáctica para fomentar los
componentes comunicativos, emocionales y de
conocimientos de las competencias ciudadanas.**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Educación para la Ciudadanía

Presenta:

Paola Pilar García Zavala

Dirigido por:

Josué Castro Puga

Centro Universitario, Querétaro, Qro. México
Octubre 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



El uso del arte como estrategia didáctica para
fomentar los componentes comunicativos,
emocionales y de conocimientos de las competencias
ciudadanas.

por

Paola Pilar García Zavala

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Clave RI: PSMAC-300362



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación
Maestría en Educación para la Ciudadanía

**El uso del arte como estrategia didáctica para fomentar los
componentes comunicativos, emocionales y de conocimientos
de las competencias ciudadanas.**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Educación para la Ciudadanía

Presenta:

Paola Pilar García Zavala

Dirigido por:

Josué Castro Puga

Josué Castro Puga
Presidente

Guillermo Hernández González
Secretario

María Josefina Juana Arellano Chávez
Vocal

Luis Manuel Pérez Galván
Suplente

Atzimba Elena Navarro Mozqueda
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro. México
Octubre 2023

Resumen

Esta investigación busca comprender cómo la educación ciudadana a través de actividades artísticas puede influir en la comunicación, las emociones y el conocimiento de competencias ciudadanas en un grupo de mujeres adultas en situación de vulnerabilidad. También se resalta la falta de conexión entre la educación artística y la formación en ciudadanía en el currículum formal, lo que motiva la exploración de enfoques similares en la educación no formal.

El objetivo general de esta investigación es comprender la influencia que tiene un taller con actividades artísticas en el espacio público con enfoque de educación ciudadana sobre los componentes comunicativos, emocionales y de conocimientos de las participantes.

La investigación se enfoca en analizar cómo las acciones artísticas pueden influir en la formación de competencias ciudadanas. Se lleva a cabo un taller que utiliza actividades artísticas colectivas y participativas para educar en ciudadanía, con un enfoque en la intervención en el espacio público. Para esta investigación se emplean técnicas de observación participante, entrevistas estructuradas y un instrumento propio para evaluar aspectos comunicativos y emocionales de las competencias ciudadanas.

Es importante notar que esta investigación adopta una perspectiva cualitativa que se basa en la comprensión contextual. Desde este enfoque, se entiende que las conclusiones obtenidas de un caso específico no son necesariamente generalizables, pero sí pueden proporcionar conocimiento valioso.

La intervención arrojó resultados relevantes con respecto a cada uno de los aspectos estudiados. Estos resultados muestran los procesos de transformación que pueden surgir gracias al uso de actividades artísticas participativas, con un enfoque orientado a la participación ciudadana y la apropiación del espacio público. La intervención también tuvo un impacto en las concepciones de las participantes sobre ciudadanía, democracia y resolución de conflictos, ampliando sus nociones y fomentando la participación activa en la comunidad. Los resultados indican que la intervención logró transformaciones significativas en estos aspectos, demostrando el potencial de este enfoque educativo.

(Palabras clave : educación para la ciudadanía, actividades artísticas, arte participativo en el espacio público, competencias ciudadanas, educación no formal)

Abstract

This research seeks to understand how citizenship education through artistic activities can influence communication, emotions, and knowledge of citizenship skills in a group of adult women in vulnerable situations. The lack of connection between arts education and citizenship training in the formal curriculum is also highlighted, which motivates the exploration of similar approaches in non-formal education.

The general objective of this research is to understand the influence of a workshop with artistic activities in the public space with a focus on citizen education on the communicative, emotional and knowledge components of the participants.

The research focuses on analyzing how artistic actions can influence the formation of citizen skills. A workshop is carried out that uses collective and participatory artistic activities to educate in citizenship, with a focus on intervention in public space. For this research, participant observation techniques, structured interviews and an own instrument are used to evaluate communicative and emotional aspects of citizenship competencies.

It is important to note that this research adopts a qualitative perspective that is based on contextual understanding. From this approach, it is understood that the conclusions obtained from a specific case are not necessarily generalizable, but they can provide valuable knowledge.

The intervention yielded relevant results with respect to each of the aspects studied. These results show the transformation processes that can arise thanks to the intentional use of participatory artistic activities, with an approach oriented towards citizen participation and the appropriation of public space. The intervention also had an impact on the participants' conceptions of citizenship, democracy and conflict resolution, broadening their notions and encouraging active participation in the community. The results indicate that the intervention achieved significant transformations in these aspects, demonstrating the potential of this educational approach.

(Keywords : citizenship education, artistic activities, participatory art in public space, citizenship competences, non-formal education)

Agradecimientos y dedicatoria

Agradezco infinitamente a todas las personas que fueron una pieza fundamental para construir el andamiaje que construyó esta investigación. Sus apoyos y esfuerzos han sido fundamentales para alcanzar este logro académico.

A Josué por su honestidad, su orientación, paciencia y dedicación a lo largo de todo el proceso de investigación. Sus conocimientos fueron esenciales para dar forma a este trabajo y para mi crecimiento académico. Gracias por mantenerte leal a tus principios y por tener los pies en la tierra al mismo tiempo que valoras tus virtudes y fortalezas.

A mi mamá por apoyarme siempre. Sus palabras alentadoras y su firme creencia en mí me dieron la fuerza para superar los momentos difíciles y estoy profundamente agradecida por todo lo que ha hecho por mí. A mi papá le agradezco por ser un modelo de determinación y trabajo duro. Por su apoyo y su buena actitud ante todo. Estoy agradecida por todos los valores que me han inculcado y por ser un ejemplo de perseverancia. Gracias por estar siempre a mi lado. Les amo más de lo que las palabras pueden expresar.

A mi familia por su apoyo inquebrantable y amor incondicional. Sin su constante aliento y comprensión, este proyecto habría sido mucho más difícil de llevar a cabo. Gracias por estar siempre ahí para mí.

A los distinguidos miembros del comité de evaluación de mi tesis, quienes generosamente dedicaron su tiempo y experiencia en la revisión y evaluación de mi trabajo. Sus valiosas observaciones, críticas constructivas y sugerencias enriquecieron significativamente mi investigación. La oportunidad de presentar y discutir mi trabajo ante ustedes fue una experiencia educativa invaluable. Gracias Atzimba, Josefina, Luis y Guillermo.

A las chicas de la Casa Hogar “Paola Buenrostro” que fueron parte del taller que es parte de esta investigación por su tiempo y su disposición, así como a todas las personas que contribuyeron durante este taller.

A mis amigos y seres queridos que estuvieron a mi lado durante este camino. Sus palabras de aliento y momentos compartidos me ayudaron a mantenerme enfocada y motivada.

A las personas que me encontré en este programa que me enseñaron en lo que no me quiero convertir. A pesar de los desafíos que enfrenté, estos obstáculos me brindaron lecciones invaluableles y me fortalecieron en mi determinación. Cada crítica, cada dificultad y cada momento de duda me ayudaron a crecer y a superar mis propios límites. En última instancia, su presencia en mi camino me recordó la importancia de la perseverancia y la resiliencia, de la alegría y del amor. Agradezco la oportunidad de haber convertido los obstáculos en escalones hacia el éxito.

Este logro es el resultado del esfuerzo colectivo de muchas personas, y estoy profundamente agradecido por todas las contribuciones que hicieron posible mi tesis.

¡Gracias a todas y todos por ser parte de este importante capítulo de mi vida!

Esta tesis se la dedico a mi mamá, a mi hermano y a mi papá.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Planteamiento del problema	6
3. Marco Teórico	26
3.1 Ciudadanía	26
3.1.1 Desarrollo histórico de la ciudadanía	26
3.2 Educación para la ciudadanía	31
3.3 Las actividades artísticas como un recurso para la educación en ciudadanía	33
3.3.1 Arte participativo	35
3.3.2 Acciones artísticas colectivas y participativas	37
3.3.3 Actividades artísticas en el espacio público	40
3.4 Competencias Ciudadanas	45
3.4.1 Evaluación de las competencias ciudadanas	52
3.5 Educación no formal	57
4. Metodología	61
4.1 El presente estudio en términos taxonómicos	61
4.2 Objetivos	62
4.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	62
4.3.1 Registro de observación	63
4.3.2 Entrevista estructurada	64
4.3.3. Instrumento para la evaluación de elementos comunicativos y emocionales de las competencias ciudadanas	65
4.4 Análisis de los datos obtenidos	70
4.5 Población participante y acercamiento con la misma	71
4.6 Proyecto de intervención	72
5. Resultados	88
5.1 Evidencia de las actividades	88
5.2 Componentes comunicativos y emocionales de las competencias ciudadanas	92
5.3 Componente de conocimientos de las competencias ciudadanas	117
5.3.1 Cambios presentados a partir de la vivencia del taller en las concepciones de las participantes referentes a la temática “Ciudadanía”.	118
5.3.2 Cambios presentados a partir de la vivencia del taller en las concepciones de las participantes referentes a la temática “Democracia”.	131
5.3.3 Cambios presentados a partir de la vivencia del taller en las concepciones de las participantes referentes a la temática “Resolución de conflictos”.	135
5.3.4 Algunos resultados más, derivados de la observación	139
5.4 Percepciones e ideas de las participantes sobre el espacio público, sus propias posibilidades y las de las acciones artísticas para incidir sobre él.	141
5.4.1 Influencia del taller sobre las percepciones e ideas de las participantes con respecto a lo que es el espacio público.	141

5.4.2 Influencia del taller sobre las percepciones e ideas de las participantes con respecto a sus propias posibilidades y las de las acciones artísticas para incidir sobre el espacio público.	143
5.4.3 Algunos resultados más, derivados de la observación.	152
5.5 Resultados positivos no buscados, producidos por el taller y referidos al sentido de identidad.	155
5.6 Breves conclusiones del capítulo	157
6. Conclusiones	160
7. Referencias	165

1. Introducción

Para una democracia es fundamental educar en ciudadanía, lo que implica una formación experiencial que se adquiere a lo largo de todas las etapas de la vida. Por ello, no sólo es importante fomentar esta formación en los niños y las niñas, sino atenderla como exigencia fundamental para la vida democrática, brindando experiencias de formación ciudadana a la población adulta.

El informe de Latinobarómetro (2020), muestra que, en México, la satisfacción con la democracia de las y los ciudadanos es débil. Reporta que el 37% dice no estar muy satisfecho con la democracia del país, mientras que el 26,5% asegura estar nada satisfecho con la misma. Por otro lado, el 47% considera que es una democracia con grandes problemas. Esto implica graves riesgos, ya que “la desafección política de la ciudadanía es uno de los precursores del surgimiento de fuerzas populistas” (Zuart y Herrán, 2001, p. 16) que, en muchos casos, promueven, desde el poder, el debilitamiento de las instituciones democráticas.

En otras palabras, una democracia, para mantenerse, requiere de ciudadanas y ciudadanos con un alto grado de identificación con ella, que además participen activamente en sus comunidades y se relacionen democráticamente, pues la democracia no es sólo un régimen político, sino una forma de vida (Dewey, 2004). Tomando en cuenta que muchas personas han tenido poco o nulo acceso a la educación para la ciudadanía durante su proceso educativo formal, es importante fomentar esta formación desde la educación no formal, con personas adultas.

Esta investigación propone el uso de las actividades artísticas como recurso didáctico y educativo para fomentar los componentes comunicativos, emocionales y de conocimientos de las competencias ciudadanas. Durante la misma, se encontró que este recurso no ha sido suficientemente utilizado en la educación formal, ya que la formación artística, en el currículum, se presenta como una materia que no se interrelaciona con otras, al menos en lo tocante a las temáticas relacionadas con la formación en ciudadanía. De igual manera, no se encontró mucha investigación en México acerca de cómo formar para la ciudadanía desde la educación no formal que utilice las actividades artísticas como recurso didáctico.

Esta tesis se estructura de la siguiente manera: en el capítulo dedicado al planteamiento del problema, se define el problema de investigación, es decir, la necesidad de atender la educación para la ciudadanía en personas adultas en la educación no formal, y la poca utilización de las actividades artísticas colaborativas y participativas como un recurso para promover la formación de competencias ciudadanas, a pesar del gran potencial que tienen para ello. Cabe destacar que, en esta investigación, se tomará principalmente el enfoque que aporta Chaux (2005)

sobre las competencias ciudadanas. En dicho capítulo, se profundiza en los antecedentes de investigación acerca de la formación de competencias ciudadanas, así como sobre el uso de actividades artísticas como recurso didáctico para ello.

En el capítulo del marco teórico, se presentan los referentes conceptuales y teóricos que dan sustento a la investigación. Se trabaja con el concepto de ciudadanía, principalmente el presentado por Dewey (2004), y se aborda la temática de la educación para la ciudadanía. Posteriormente, se habla acerca de las actividades artísticas como un recurso educativo, del arte participativo y colectivo, y de la influencia formativa de las actividades artísticas que se realizan en el espacio público. Posteriormente, se habla acerca de las competencias ciudadanas y su evaluación. Para finalizar el capítulo, se trata la temática de la educación no formal.

En el tercer capítulo, dedicado a la metodología de la tesis, se presentan la definición de la presente investigación en términos taxonómicos; los objetivos, técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos; se muestra cómo se realizó el análisis de los datos obtenidos de la aplicación de los mismos, y se expone cuál fue la población participante y en qué consistió el proyecto de intervención, mismo que constó de un taller de 6 sesiones, de 2 horas cada una, con actividades artísticas con un enfoque participativo y colectivo, orientado hacia el espacio público. El taller se llevó a cabo en la casa hogar “Paola Buenrostro”, con una población conformada por 15 mujeres, de entre 24 y 59 años.

En el capítulo de resultados, se muestran evidencias de la realización de las actividades, así como los resultados obtenidos de la aplicación de los distintos instrumentos para la recolección de datos, y su discusión. Los resultados se presentan organizados de la siguiente manera: en primer lugar, los cambios presentados en los componentes comunicativos y emocionales de las competencias ciudadanas, a partir de la intervención; en segundo, los cambios presentados en el componente de conocimientos de las competencias ciudadanas, con respecto a las temáticas de ciudadanía, democracia y resolución de conflictos; posteriormente, se muestran los resultados acerca de las percepciones e ideas de las participantes acerca del espacio público, y tanto sus propias posibilidades como las de las acciones artísticas, para incidir sobre él. Por último, se muestran resultados positivos que se presentaron durante el taller, en áreas que no se buscó abordar específicamente en el diseño de la investigación.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación. En ellas, se señala que el trabajo evidencia que las actividades artísticas colectivas y participativas, con un enfoque hacia el espacio público, mostraron capacidad para desarrollar positivamente los componentes comunicativos, emocionales y de conocimientos de las competencias ciudadanas en las participantes del taller.

2. Planteamiento del problema

La formación ciudadana se refiere, de acuerdo a Muñoz y Torres (2014), a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades y valores que fomentan la incorporación de las personas dentro de una sociedad para ser miembro activo de una comunidad participativa y proactiva. Estos elementos se componen de una naturaleza social y colectiva que se define a través de la reflexión y la acción, y se fomenta por medio de la familia y las instituciones que cumplen con una función educativa, sea esta educación formal, informal o no formal.

Las formas de convivencia que se dan dentro de una sociedad dependen de las prácticas sociales y colectivas que se desarrollan dentro de ella. Por estas razones es que existe una necesidad de formar en ciudadanía, ya que ésta puede ayudar a construir una sociedad cohesionada y con valores que fomenten la participación, la democracia, la tolerancia, la justicia y el respeto. En esta tesis se plantea la utilidad de las actividades artísticas como estrategia educativa para la formación de competencias ciudadanas, en un contexto de educación no formal.

Las competencias ciudadanas se definen como: los “conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente.” (Chaux, Lleras y Velázquez, 2004, p. 12). El desarrollo de las mismas ayuda a que los estudiantes y ciudadanos puedan tomar decisiones eligiendo entre opciones de valor y fomenta la participación mediante acciones y asuntos colectivos. Dicho desarrollo puede suceder desde la educación formal o la educación no formal, independientemente de los rangos de edad de los estudiantes. Este trabajo toma la educación no formal como medio para desarrollar las competencias ciudadanas con una población de mujeres adultas.

En esta investigación se adopta el enfoque de la formación de competencias ciudadanas, especialmente de sus elementos comunicativos, emocionales y de conocimientos, a través de la utilización de acciones artísticas como elemento que fomenta la participación en el espacio público y desarrolla la expresión, lo que permite la formación de lazos y acciones que se crean de manera colectiva e inciden en el desarrollo de dichas competencias. Y es que las artes, como señala Rocha (2014), pueden ser utilizadas como un recurso que ayuda a crear capacidades en la resolución de conflictos y presentan posibilidades formativas de gran importancia en terrenos de la educación no formal. El desarrollo de las competencias ciudadanas, en este caso, es resultado de acciones sociales, participativas y artísticas que toman en cuenta a los habitantes de un lugar para que

se pueda transformar la manera en cómo se construyen la ciudadanía a través de la participación comunitaria, el diálogo y la creación de compromisos.

Hay un problema, que amerita ser indagado y atendido desde la investigación y la intervención educativa: no se están aprovechando suficientemente las bondades y el potencial de estrategias didácticas orientadas al uso de actividades artísticas para formar en ciudadanía con un enfoque de competencias ciudadanas, específicamente, en la educación no formal que se trabaja con personas adultas. Si bien la educación artística tiene una importancia reconocida en el currículum de la educación formal, como se argumenta más adelante, la manera en la que se lleva a cabo (en muchos casos) no establece un vínculo suficiente con la formación de competencias ciudadanas, por lo que muchas y muchos adultos no han podido obtener los beneficios que las actividades artísticas ofrecen para desarrollarlas. Por supuesto, aquellos que no han podido acceder a la educación formal (o han tenido únicamente un acceso parcial a ella), están privados incluso de esa exposición.

Las acciones artísticas participativas crean nuevas maneras de relacionarse y comunicarse, pues suceden en los lugares en donde los habitantes generalmente conviven, lo que favorece en ellos un sentimiento de identidad y asociación con su espacio, creando puntos de reflexión y debate, donde diversos grupos que son parte de una misma comunidad pueden encontrarse y crear diversas estructuras de trabajo y de acción participativa y colectiva. De este modo, favorecen hábitos colectivos y de integración social enriquecedores de la vida colectiva e individual, independientemente del nivel de sutileza con el que se ejecuten (González et al., 2017), pues el arte que se realiza con la comunidad y se implica en su contexto social, ayuda a mejorar la sociedad y favorece la participación de la población que se incorpora (Preciado, 2016). Los ciudadanos que buscan solucionar los problemas en su espacio público pueden recurrir a las intervenciones artísticas participativas, porque son una manera de convocar a las comunidades para organizarse y transformar positivamente su espacio, ejerciendo la democracia, pues son quienes toman las decisiones basándose en sus necesidades e intereses, generando propuestas específicas que ayudan a visibilizar y resolver problemáticas particulares de su contexto (además de aportar al debate y la reflexión de otras que son más generales en la vida del país).

Como señala Escobar (2012), en las prácticas artísticas colectivas “se puede detectar una incidencia en la transformación social y en el cambio espacial de espacios concretos de las ciudades en cuestión, en la medida en que han favorecido la definición de espacios para disfrute colectivo, el fortalecimiento de valores identitarios y la inclusión de sectores sociales en condiciones de adversidad”

(p. 37). Una comunidad unida y proactiva puede crear acuerdos para hacerse responsables de manera voluntaria del espacio público, y dar lugar a la creación de asociaciones y organizaciones que pueden (o no) interactuar con las autoridades para promover acciones para mejorar, cuidar y consolidar lugares que impulsen una mejoría en el espacio a través de acciones transformadoras.

El arte como práctica creativa contribuye a desarrollar la imaginación, a mejorar la paciencia, refuerza la autoestima y la autoconfianza, enriquece su capacidad perceptiva y capacidad de atención y mejora la expresión y la comunicación de ideas. Ayuda a reconocer y entender sentimientos y emociones difíciles, a contenerlos y a expresarlos, toda vez que “puede ser considerado un lenguaje simbólico que actúa como medio de expresión y comunicación no verbal.” (Marinovic, 1994, p. 30). La creación artística ayuda a desarrollar una mejor inteligencia emocional, impulsa la creatividad y promueve la expresión emocional a través de una vía sana que construye en vez de destruir. Como dice Marinovic (1994), ayuda a desarrollar habilidades, pues favorece el autoconocimiento, profundiza en sentimientos y emociones, mejora la comunicación y desarrolla la creatividad. Esta última es la manifestación cúspide de la inteligencia, es un equilibrio entre la estructura cognoscitiva del ser humano y la capacidad para desarrollar el pensamiento abstracto, así como la capacidad de análisis y construcción de relaciones mentales. Implica la habilidad de ver las cosas bajo una nueva perspectiva e inventar soluciones nuevas, eficaces y originales. Fomenta nuevas formas de pensar y genera una actitud ante la vida que se enfoca en reinventar y ver las cosas a través de nuevas perspectivas que inventen y renueven conceptos y formas de ver el mundo.

En suma, participar de acciones artísticas puede ser un recurso efectivo para crear canales de comunicación y expresión en una comunidad, así como para ayudar a desarrollar habilidades, mismas que pueden servir como base para que, en una comunidad, se generen nuevos proyectos y acciones, de otra índole, posteriores a las intervenciones artísticas. Es por esto que la utilización de este tipo de actividades artísticas puede fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas e impulsar valores que permitan una convivencia ciudadana basada en el respeto, la tolerancia y la participación. Mediante el ejercicio artístico se pueden desarrollar proyectos e intervenciones que fomenten la reflexión por parte de los alumnos acerca de su contexto social y cultural. Como menciona Bustos (2016),

Cuando se enseña al estudiante a conocer y valorar las artes como una forma de expresión individual y colectiva, se inicia un proceso de formación ciudadana de generar y acoger tanto sus propias expresiones como las de los otros. Por

consiguiente, las artes salen del aula de clases para expandirse a los espacios públicos e impactar a la sociedad; así pues, es una posibilidad para acercar a la ciudadanía a los problemas colectivos y solucionar los conflictos de la comunidad. Puede concluirse que el acercamiento al arte, por medio de una educación bien enfocada, capacita para reconocer lo diferente y poder vivir con ello. En este sentido, contribuye a la formación ciudadana pues genera habilidades y disposiciones para acceder y respetar a quienes son distintos, e interactuar con ellos.” (Bustos, 2016, p. 44)

Las actividades artísticas que tienen un enfoque ciudadano pueden ayudar a comunicar intereses e ideas que se generan de manera individual y de manera colectiva, permite que las personas se apropien de los conceptos y se genere un espacio de crítica y transformación que fomente el debate y la discusión. También puede promover situaciones de auto-reconocimiento que promueven la identidad individual y colectiva que permiten entender otras realidades para generar tolerancia y aceptar la diversidad en la comunidad.

La utilización de acciones artísticas (y elementos afines a ellas) como un recurso didáctico para la formación ciudadana se ha investigado desde distintas perspectivas como el teatro, la literatura, las artes plásticas y la lúdica. A continuación, se mencionan algunas de las investigaciones que se vinculan al tema de la presente investigación, que, pese a tener como característica en común que se llevaron a cabo en contextos de educación formal, muestran la capacidad que presenta el arte como un recurso que se puede utilizar para fomentar la ciudadanía.

Bustos (2016) investigó en Colombia acerca de cómo es que las artes plásticas pueden utilizarse como estrategia para la formación ciudadana. Este trabajo propone el fortalecimiento de la educación artística como una fuente apropiada de aprendizaje e interpretación del mundo y aborda una perspectiva acerca de la función que puede tener en la formación ciudadana. La investigación tuvo como objetivo identificar las concepciones e incidencias de la educación en artes plásticas en la formación de los alumnos de 11° grado en un colegio de Bogotá, Colombia. Se realizó esta investigación mediante la recolección de información, encuestas y entrevistas para conocer cómo se percibe y se educa desde las artes. Bustos detecta que el punto débil se encuentra en la forma en que los docentes enfocan sus prácticas de enseñanza, por lo que propone que se mantenga un punto de vista reflexivo acerca de cómo se pueden implementar nuevas actividades que promuevan otros puntos de vista acerca de cómo se comparten y desarrollan habilidades de formación ciudadana. que ayuden a desarrollar aspectos psicológicos y sociólogos que aporten a lo individual y a lo

colectivo. Este trabajo concluye en que es importante que los alumnos tengan un papel activo durante el proceso de aprendizaje, que se promueva el trabajo en equipo y el diálogo constructivo, las artes son recursos que brindan un apoyo para poder cumplir con estas características y se puede vincular con la formación ética y social para fomentar la participación, el trabajo el equipo y la promoción de valores.

Díaz, Gómez y Gómez (2013) diseñaron una estrategia de enseñanza para desarrollar competencias ciudadanas mediante una metodología de talleres planeados de manera secuencial con niños y niñas de 10º grado, que tiene como fin promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Esta investigación concluye que el aprendizaje intercultural que otorgan las artes plásticas ayuda a que los estudiantes puedan interactuar de manera positiva, encontrando que el arte es una estrategia valiosa, con mucho potencial para desarrollar competencias ciudadanas.

Ñáñez y Castro (2016) realizaron un estudio de caso para conocer si la educación artística contribuye a la formación ciudadana en estudiantes de 5to grado. Observaron cómo es que el conocimiento corporal, emocional, simbólico y estético contribuye a una formación del pensamiento creativo y a desarrollar la expresión artística. Llegan a la conclusión de que las artes son un recurso indispensable para el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal y que la formación ciudadana se puede fortalecer a través de la educación artística, ya que ésta ayuda a desarrollar habilidades de crítica, autonomía y sensibilidad, lo que redundará en la promoción de una sana convivencia entre los ciudadanos.

Desde otra perspectiva artística, Pedraza y Cañón (2015) tomaron el teatro como estrategia para desarrollar competencias ciudadanas. Esta investigación planteó también si es posible que, como estrategia educativa, ayude a mejorar los procesos académicos, creando una transversalidad entre lo que sucede en la escuela y fuera de ella. Se realizaron actividades formativas con los alumnos de un colegio, generando estrategias para enriquecer el desarrollo de las competencias ciudadanas a través del teatro. El trabajo se dividió en dos etapas: la primera fue la de construcción de referentes para obtener un diagnóstico del nivel de reconocimiento de las competencias ciudadanas por parte de los alumnos. La segunda fase consistió en el diseño de una propuesta de intervención que buscó responder a las necesidades que se encontraron en la primera etapa. Por último, se llevó a cabo una fase de evaluación del proyecto. La investigación concluye que los talleres teatrales ayudan a que el estudiante se convierta en protagonista de su formación, llevando las competencias ciudadanas a su vida cotidiana. Los talleres de teatro propician el trabajo en equipo y colaborativo y desarrollan tanto la

capacidad de tomar decisiones como las de liderazgo. El juego de roles ayuda a que el estudiante pueda tener distintos puntos de vista y perspectivas de la vida y desarrolle su imaginación y su capacidad comunicativa.

También en Colombia, Bayter (2018) realizó una investigación acerca de la lectura y la escritura para desarrollar estrategias que utilicen textos, ensayos, lecturas y análisis de textos para fortalecer la formación ciudadana en los alumnos. Durante esta investigación se da cuenta de que los alumnos se expresan de manera más fluida para dar a conocer sus puntos de vista acerca de las realidades sociales y problemáticas de su entorno. La práctica y el análisis de esta estrategia didáctica permitió observar que se lograron procesos más autónomos por parte de los alumnos quienes tuvieron mayor facilidad para autorregularse, a valorar a los demás y a respetar sus diferencias. La lectura y la escritura ayudó a formar a los estudiantes en ciudadanía al aprender a convivir en paz, buscar soluciones a sus problemáticas a través del diálogo mediante el fortalecimiento de las interacciones socio-culturales de los estudiantes y de fomentar valores como la cooperación, la participación, la responsabilidad y el respeto. Las intervenciones didácticas que se realizaron por medio de la escritura y la lectura, estimularon la interacción, la creatividad y el entendimiento de otras realidades diferentes a la propia. Esta es una aproximación diferente a la que se refiere esta investigación, pero, precisamente a partir de fomentar la escritura creativa, toma en cuenta elementos clave que se desarrollan en una de las ramas del arte, la literatura, en la cual se fomentan la creatividad, la reflexión y la crítica.

A continuación, se mencionan dos investigaciones que toman a la lúdica como recurso didáctico. Es pertinente citarlas, ya que tienen un enfoque hacia la creatividad y el juego, mismo que también se relaciona estrechamente con las prácticas artísticas.

Buitrago (2016) llevó a cabo una investigación en Colombia acerca de cómo la lúdica puede utilizarse para desarrollar competencias ciudadanas. Este trabajo surgió a partir de la observación de conductas agresivas en los estudiantes, derivadas de la falta de confianza y seguridad en sí mismos y un bajo rendimiento académico. La propuesta consistió en utilizar la lúdica desde la moral y el cumplimiento de normas, para mejorar la convivencia desde una concepción centrada en el desarrollo de competencias ciudadanas. Se realizaron tres fases de acción en donde, respectivamente, se exploró la convivencia y los modos que existen para solucionar conflictos, se elaboró e implementó un plan de acción que tuvo como finalidad desarrollar competencias ciudadanas y se finalizó con un análisis de contenido de los datos obtenidos a partir de la observación y las

encuestas realizadas de manera anterior y posterior a la intervención. La investigación cerró con un análisis del impacto de las estrategias implementadas, encontrando mayor incidencia de actitudes alegres, dinámicas y reflexivas de los estudiantes y una disminución de las conductas agresivas. De igual manera, el rendimiento escolar de todos los estudiantes mejoró. El autor concluye que desarrollar las competencias ciudadanas a través de la lúdica permite que se realice una formación integral en los estudiantes, se estimulen la creatividad, las capacidades y habilidades sociales y sobre todo, la vivencia de los valores humanos.

Otra perspectiva de utilizar el juego y la lúdica para fortalecer las competencias ciudadanas es la de Arango y Virgen (2018) quienes indagaron acerca de cómo el juego puede utilizarse en el proceso de aprendizaje para desarrollar y fortalecer competencias ciudadanas en alumnas y alumnos. Se trabajó con una población de 25 estudiantes de quinto grado, se recolectaron datos y se observó a los participantes mediante un grupo focal y un análisis documental. Durante el proceso de evaluación, se observó que la mayoría de los estudiantes desconocían conceptos sobre ciudadanía, convivencia y conflicto, pero desde sus experiencias manifestaban ejemplos y anécdotas de la manera en que vivían el conflicto y la convivencia. En esta investigación se encontró que el juego, como estrategia pedagógica, puede ayudar a propulsar la interacción social, el trabajo cooperativo y se puede utilizar como medio para el diálogo. Este proceso ayudó a que los estudiantes identifiquen los conceptos de formación ciudadana con sus vivencias, les ayudó a confrontar sus acciones y a generar cambios para solucionar los conflictos presentados en su cotidianidad escolar. El trabajo concluye que transformar las estrategias de enseñanza puede promover el desarrollo de las competencias ciudadanas, mejorar la solución de conflictos, la autorregulación de emociones y el fomento de la sana convivencia, impactando y transformando positivamente la rutina de la clase, del docente y de la comunidad educativa.

Como se mencionó, todos los antecedentes comparten una característica: presentan experiencias realizadas en un contexto de educación formal. Si bien muestran el potencial de utilizar actividades artísticas como un recurso para la formación en ciudadanía, hay que señalar que, por un lado, en general, en los currículos educativos formales no se establece un verdadero vínculo entre el uso del arte y la formación para la ciudadanía. Por otra parte, el trabajo que se realiza en educación formal conlleva, normal y naturalmente, que se trabaja con poblaciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, lo que implica dejar fuera a la población adulta que no ha tenido la oportunidad de vivir este tipo de experiencias en la

escuela, privada del potencial educativo de las mismas, en términos de educación para la ciudadanía. Hay que hacer hincapié en ambos puntos, porque muestran la relevancia de promover la formación de competencias ciudadanas desde un enfoque educativo que mire más allá de la institucionalidad escolar. Para ilustrar más el primer aspecto recién mencionado, se hablará brevemente sobre la endeble relación entre arte y formación para la ciudadanía en la educación formal.

El currículum de la educación básica aborda la formación ciudadana como un contenido transversal que, sin embargo, se trabaja principalmente en las materias de formación cívica y ética. En el modelo educativo anterior (al vigente), en la educación secundaria, la SEP (2011) señalaba a las competencias cívicas y éticas como un medio para desarrollar en los alumnos auto-reconocimiento como sujetos de dignidad y derechos, la capacidad de tomar decisiones y asumir compromisos en su calidad de vida personal y en el bienestar colectivo, así como la comprensión de los derechos humanos y la democracia para tomar decisiones autónomas que mejoren la convivencia, cuestionando sus propias acciones y eviten afectaciones negativas tanto para sí mismos, como para su ambiente natural y social. Además, en el modelo actual, el perfil de egreso de la educación obligatoria (SEP, 2017), se plantea que, en materia de convivencia y ciudadanía, el alumno egresado del nivel medio superior debe ser capaz de conocer las tradiciones propias y reconocer las ajenas; conocer las reglas básicas de convivencia; identificarse como mexicano y sentir amor por México; reconocer la diversidad que tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos para todas las personas; actuar con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley; reconocer las instituciones y la importancia del Estado de derecho; así como entender las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales.

Sin embargo, en la revisión que se llevó a cabo del currículum educativo formal, no se encontró un vínculo directo entre la educación cívica y la educación artística, que pueda permitir la utilización estratégica de esta última para la formación de competencias ciudadanas. El perfil de egreso de la educación obligatoria (SEP 2017), plantea que para el momento en que ha egresado del nivel medio superior, el alumno de poder analizar, apreciar y realizar distintas manifestaciones artísticas; identificar y ejercer sus derechos culturales; aplicar su creatividad para expresarse por medio de las artes, valorándolas y experimentándolas porque le permiten comunicarse y le aportan sentido a su vida; así como comprender la contribución de las artes al desarrollo integral de las personas. Como puede apreciarse, el vínculo entre la formación en ciudadanía y la formación en el ámbito artístico no está realmente planteado. Las acciones artísticas

como un recurso educativo se utilizan generalmente en el ámbito de la materia Educación Artística y pocas veces se relaciona con otras materias del currículum escolar. Por otro lado, si bien en el nivel educativo profesional, en carreras relacionadas con el arte pueden llegar a encontrarse también contenidos relacionados con la ciudadanía, es la educación básica la que, en principio, llega a todas las personas. Los adultos que no tienen la oportunidad de cursar una educación profesional con este tipo de contenidos, han quedado entonces limitados al aprendizaje que a este respecto se les pueda (o no) haber permitido en la educación básica.

Como ya se había señalado, la falta de un vínculo sólido entre la educación artística, educación cívica y en ciudadanía, en la educación formal, es una de las razones por las que es necesario tomar en cuenta las posibilidades de la educación no formal para utilizar acciones artísticas que se apliquen con una intencionalidad educativa, para formar en civismo y ciudadanía (a pesar de que, en ellas, el peso puede incluso no estar centrado en formar a las personas como artistas, o en la intervención artística en sí, sino en cómo realizar estas actividades de forma colectiva, forma en ciudadanía). Según Carozo (2003), se necesita de la educación no formal, pues la formal no abarca todos los campos requeridos, además de que la no formal tienen una gran importancia en el desarrollo y formación de los sujetos y sus recursos pueden utilizarse para formar en ciudadanía. Hay que señalar además que, por los contextos que presenta, la educación no formal es un espacio adecuado en sí mismo para el desarrollo de experiencias educativas que utilicen el arte como práctica colectiva y participativa como estrategia para promover la formación ciudadana.

Esta investigación tiene un enfoque desde la educación no formal, que puede funcionar como un complemento de la educación formal. Este tipo de educación está abierta generalmente a cualquier ciudadano que se interese en expandir sus conocimientos y habilidades, ya que muchas veces admite a personas de diversas edades, antecedentes educativos, formación profesional, género, etc. La educación no formal es parte del proceso educativo y de aprendizaje de los y las ciudadanas que puede contribuir a la adquisición de ciertas habilidades sociales, laborales, deportivas, de crecimiento personal o habilidades artísticas. La participación en la educación no formal es voluntaria y tiene ventajas como aumentar los conocimientos, mejorar el trabajo en equipo y la capacidad de aprendizaje en temas que le interesan a cada persona.

De acuerdo con Maiztegui (2007), los debates sobre el tema de la formación ciudadana, poco a poco han incluido cada vez más el ámbito de la educación no formal y la educación de adultos. En sus palabras,

Para comprender esta evolución, se pueden señalar dos motivos fundamentales. En primer lugar, incorporar la educación no formal permite completar los proyectos educativos fuera del centro escolar (life wide learning) y en otros escenarios de la vida cotidiana (Council of Europe, 2001). En segundo lugar, la ciudadanía es un proceso que requiere un aprendizaje a lo largo del ciclo vital (life long learning) y, en realidad, muchos proyectos educativos están destinados a las personas adultas (Boggs, 1991; Bîrzéa, 2000; Council of Europe, 2001, 2005; Flecha, 2004; Medel-Añonuevo y Mitchell, 2003; Osler, 2001). (Maiztegui, 2007, p. 145).

A continuación, se abordarán antecedentes de investigación que han indagado en la formación en ciudadanía en la educación no formal, misma que, como se expuso previamente, constituye un contexto idóneo para la utilización de estrategias de arte participativo para el desarrollo de competencias ciudadanas.

En el País Vasco (España), Maiztegui identificó 27 experiencias educativas relevantes en materia de formación ciudadana en dos comunidades autónomas españolas. De entre ellas, seleccionó 12, que incluían contextos tanto de educación formal como no formal. En todos estos casos realizó análisis de contenido de la documentación disponible y entrevistas en profundidad con los responsables de las mismas. Encontró que los proyectos de educación no formal mostraban una preferencia por objetivos actitudinales y axiológicos antes que cognitivos, así como una clara valoración del desarrollo de habilidades comunicativas, de participación y convivencia. Observó también que los proyectos de educación no formal demostraron contar con mayores niveles de participación en términos de la calidad de ésta, llegando en muchas ocasiones a ser ejemplos de cogestión.

También en España, Medir y Magin (2012), realizaron 3 estudios de caso en instituciones que llevan a cabo procesos de educación no formal (una empresa dedicada al ocio y al deporte, una agrupación catalana vinculada con el movimiento Scout, y una asociación civil dedicada a fomentar el sano uso del tiempo y el ocio en un municipio). Los autores utilizaron técnicas de análisis documental y la aplicación de cuestionarios de diseño propio para analizar los casos. Concluyen que a pesar de ser a primera vista organizaciones muy distintas, las diferencias encontradas en términos de su influencia sobre la educación ciudadana de sus poblaciones objetivo fueron en realidad pequeñas. Señalan que, de manera clara, las actividades de organizaciones que se ocupan del ocio y el tiempo libre tienden a ser educadoras

para la participación ciudadana, la responsabilidad social y el ejercicio de la democracia. Tomando en cuenta la cercanía de este tipo de actividades con importantes elementos presentes en las prácticas artísticas, este trabajo resulta un antecedente digno de mención.

En Colombia, Martínez (2016), hizo una sistematización y análisis de las experiencias y procesos de educación artística llevados a cabo por dos organizaciones (Corporación Autónoma Fojar y Centro de Promoción y Cultura), que llevan a cabo estos procesos desde un enfoque de educación popular. A partir de este trabajo, concluye que si bien tanto el Estado como dichas organizaciones reconocen la educación y ejercicio del arte como prácticas que influyen en los procesos sociales, ambas organizaciones buscan (y consiguen) crear consciencia, a partir de ellas, sobre la importancia de la organización comunitaria y la lucha por transformar las condiciones desventajosas y opresivas en que viven, dando lugar a procesos de resistencia cultural frente a la ideología neoliberal imperante en las políticas estatales.

También en Colombia, Torres (2006) analizó las experiencias de varias organizaciones populares urbanas en Bogotá. Realizó siete estudios de caso y, entre otros elementos, describe las estrategias culturales desarrolladas por las asociaciones. Con respecto a este aspecto, identifica el uso de actividades artísticas en varios de los casos, que se orientan hacia la producción de “ritos de gran formato” (principalmente carnavales, y festivales artísticos en donde tienen lugar distintos tipos de representaciones e intervenciones y productos artísticos), que implican la salida de las organizaciones de sus lugares tradicionales de trabajo y que cumplen con el doble papel de permitir momentos de catarsis (grupal e individual) y ser escenario para la reivindicación y búsqueda de conquistas sociales. El autor señala que estas acciones les permiten acercarse e involucrar a la comunidad, acercándose a ella desde otros códigos (expresivos, estéticos y simbólicos), logrando mayor alcance de sus mensajes y visibilizando su propio trabajo cotidiano como asociaciones. Por ello, explica, incluso puede comprenderse por qué las organizaciones han ido desplazando su campo de intervención hacia procesos ubicados en el terreno cultural.

En la presente investigación, cobra también relevancia la noción de espacio público, toda vez que éste es, en primer lugar, un contexto natural para el desarrollo de las intervenciones educativas en educación no formal; en segundo, el espacio fundamental para el desarrollo de la propia ciudadanía, ejercida de manera activa; y en tercero, el escenario ideal para llevar a cabo acciones artísticas participativas y colectivas.

Su relevancia surge a partir de que en el espacio público

(...) se producen las relaciones entre los ciudadanos que la habitan, son lugares relevantes para el urbanismo, la cultura urbana y la ciudadanía, tienen carácter físico, simbólico y político (Borja & Muxi, 2003, p. 9), en los que se privilegia el bien común, por lo que son adaptables, acogedores y adecuados a los requerimientos de la población a la que sirven, enfatizando las necesidades colectivas que superan los deseos individuales y/o cotidianos, escenario en el que se privilegian lugares para los flujos y para el encuentro, destacando la disponibilidad para las prácticas conmemorativas, recreativas, deportivas y contemplativas, entendiendo que todas ellas y quizás muchas más forman parte del ideario de la vida ciudadana (Pallarés, Pallarés y Chang, 2020, p. 277)

El espacio público ha sido históricamente el medio de comunicación idóneo para la expresión, por parte de la sociedad, de pensamientos e ideas (Kohn, 2004), y su importancia para la democracia y la ciudadanía queda patente cuando se cae en cuenta de que su empobrecimiento (y el de sus usos) implica la pérdida de escenarios para la expresión democrática (Páramo y Burbano, 2014). De la calidad del espacio público y de la manera en cómo se participa en él, depende en buena medida el carácter de la ciudadanía en una sociedad, pues es ahí donde se produce el intercambio, se aprende la tolerancia y se expresa la diversidad (Borja y Muxí, 2003). Es por ello que a través de las formas de participar en el espacio público y apropiarse de él, se construye ciudadanía.

El espacio público es la base para que sucedan acciones que propicien la socialización y la integración urbana de los distintos grupos sociales. Es un punto de contacto que surge de lo privado a lo público, en donde pueden suceder movimientos de transformación social que ayudan a construir nuevos modelos de ciudad. El espacio público fuera de su dimensión espacial, también es un espacio democrático de expresión cultural en donde pueden suceder diferentes manifestaciones o protestas ciudadanas. Es importante retomar el espacio público, como menciona Bladimir (2005), porque es un principio ordenador, estructurante y protagonista en donde el ciudadano se convierte en un interlocutor para los proyectos de planeación y construcción en el espacio público, así como para recolectar la memoria histórica y democrática de la ciudad. Páramo, Burbano y Milena (2014) mencionan que el espacio público contribuye a los procesos de democratización de la sociedad ya que facilitan los encuentros entre personas de distintas edades, condiciones económicas y roles sociales.

En la actualidad, el papel del espacio público como elemento donde se desarrolla la vida ciudadana está en crisis, debido a que, como expone Bladimir

(2005), en el actual modelo de desarrollo, que heredó muchos aspectos del funcionalismo del urbanismo moderno, el espacio público ha sufrido varios procesos negativos: por un lado, uno de privatización (con espacios residenciales cerrados y excluyentes, tanto de clase alta como baja, que aíslan a las persona y con la sustitución de espacios recreativos y de consumo abiertos por complejos comerciales); por otro, uno de fragmentación (con elementos monovalentes y dispersos en un territorio con vías deficientes de comunicación y gran dispersión); y finalmente, uno de neutralización, en donde el espacio público pasa a ser un mero elemento residual, pues adquiere un carácter neutro, al verse desprovisto de intercambio e interacción social, así como de contenidos políticos.

La necesidad de formar en ciudadanía implica que las personas desarrollen la noción de sentirse parte de una comunidad y participen en ella, lo que conlleva participar en el espacio público, expresándose de distintas maneras, en un lugar en donde exista la libre expresión, la participación y la deliberación. Cuando los habitantes de una comunidad se sienten identificados con su espacio es que sucede una apropiación significativa del mismo y puede surgir un compromiso hacia causas o posturas que pretenden atender problemáticas sociales que se viven en el espacio público, a través de acciones y prácticas colectivas. Éstas pueden incidir en el propio espacio público, y la manera en que los sujetos lo conciben y se conciben a sí mismos con respecto a su relación con él.

De hecho, cuando existen en los sujetos sentido de la participación, sentimientos de identidad y compromiso con las acciones y prácticas sociales, puede en verdad hablarse de una comunidad. Como menciona Kester (1998), la comunidad “no son todos los habitantes o usuarios del espacio urbano sino sólo una parte de ellos. Un grupo de ciudadanos unidos bien por la localización geográfica, el compromiso ante un problema o movimiento político específico o ante la identidad basada en la raza, el género, la opción sexual o la clase” (p.15). La comunidad se conforma a través de las relaciones e interacciones que se crean entre sus habitantes. Estas interacciones pueden dar a los sujetos motivos para realizar prácticas colectivas que busquen promover la cooperación, la colectividad y la participación de una manera autónoma, con el fin de realizar acciones conscientes que mejoren el espacio público y promover una cultura de paz y respeto tanto hacia los demás ciudadanos como hacia el medio ambiente.

Con respecto a la utilización de actividades artísticas como estrategia para la apropiación del espacio público, hay una gran cantidad de investigaciones que, sin embargo, están planteadas desde el punto de vista del urbanismo, de modo que en ellas se habla principalmente la transformación de sitios clave del espacio público

contando con el apoyo del Estado (autoridades locales, principalmente), en muchos de los casos como parte de programas gubernamentales, o se analizan las dinámicas sociales que tienen lugar en dichos espacios . Es por ello que sólo se citará brevemente la temática de algunos de ellos, a modo de ejemplo. Torres (2017) estudió cómo el diseño de patrones contribuye a la apropiación y transformación del espacio público, centrándose en el estudio de caso de un corredor en Caracas; Rodríguez (2016) centró su atención sobre los usos culturales que se dan al Zócalo de la Ciudad de México y diversas consecuencias que de ellos se desprenden; en Bolivia, Arbona (2008) analizó las dinámicas de participación ciudadana (en el más amplio sentido del término) que se dan en un espacio denominado como “La Ceja”, en la ciudad de El Alto, permitiendo la constante construcción de una “ciudadanía política callejera”; En México, Córdova y Romo (2015), como parte de un trabajo más amplio, analizan diversos factores que determinan la configuración de varios espacios públicos en Chihuahua, además de describir el uso que se da a los mismos, y dar cuenta de varias ideas y conclusiones sobre éstos por parte de diversos actores sociales que interactúan con y en ellos.

El arte participativo en el espacio público se ha tomado como un eje para promover la participación y la creatividad en varias investigaciones realizadas en distintos contextos sociales, espaciales y temporales. A continuación hay un resumen de tres investigaciones que aportan distintas perspectivas del tema.

Bang (2013) realiza una aproximación descriptiva y conceptual sobre el arte participativo para la transformación social y como se relaciona con la creatividad. En su investigación considera que el arte participativo en el espacio público promueve el desarrollo de configuraciones creativas las cuales son un potencial en la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de transformaciones de sus realidades. Las conclusiones de su investigación derivan en motivar la generación de ideas, propuestas y reapropiaciones del espacio para cambiar los usos y características del espacio público a partir del trabajo con las personas de una comunidad. Para llegar a ello, las intervenciones artísticas comunitarias deben ser espacios promotores del desarrollo de configuraciones creativas que promuevan la invención de nuevas ideas que aporten a la comunidad.

Por su parte, Villalobos (2018) realiza una investigación acerca del arte que trabaja con y para comunidades que están involucradas en conflictos políticos y sociales en México y Colombia. Los casos de estudio de esta investigación tienen su origen conceptual en espacios con altos índices de violencia que se ha generado por la marginación social. Llega a la conclusión que estas intervenciones se basan en las maneras en cómo las comunidades buscan la oportunidad para unirse a

procesos de creación artística para mejorar su calidad de vida y el espacio donde habitan.

Crespo (2016) reflexiona sobre algunos conceptos metodológicos que fundamentan las bases teóricas y conceptuales acerca del arte participativo en el espacio público. Esta reflexión se realiza a partir de tres proyectos artísticos que se toman como casos de estudio y llega a la conclusión que estas propuestas implican un diálogo con el público que se basa en la interacción, la socialización y el intercambio entre los participantes. Al ser intervenciones en el espacio público también se genera un diálogo con el entorno ya que están diseñadas para tener una interrelación con el espacio y los participantes.

La revisión de la literatura realizada mostró un hecho de suma importancia: hay algunos antecedentes de investigación que muestran las posibilidades del arte como recurso para formar en ciudadanía, otros acerca de experiencias de formación ciudadana en educación no formal, y otros acerca del uso del arte como estrategia para transformar la manera en que las personas interactúan en el espacio público; sin embargo, hay una carencia de investigaciones que se enfoquen al desarrollo de las competencias ciudadanas en adultos, así como en formación ciudadana para adultos desde la educación no formal. Como menciona el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004), las competencias ciudadanas se construyen desde la infancia y se fortalecen en la adolescencia para después incorporarlas en la vida cotidiana. Generalmente, se busca desarrollar estas competencias durante la educación formal, y se da por hecho que, en los adultos, estas competencias están ya desarrolladas. Es por esto que no es común que se elaboren talleres que tengan como meta a los adultos ni que se utilice la educación no formal para realizar este tipo de actividades. Precisamente ello es muestra de la pertinencia de realizar investigaciones que indaguen en cómo el arte se puede implementar desde la educación no formal para desarrollar estrategias que incrementen los componentes comunicativos y de conocimientos de las competencias ciudadanas de los adultos.

La mayoría de las investigaciones que se referencian en esta tesis que evalúan las competencias ciudadanas lo hacen de acuerdo a los estándares del ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) que se enfoca en evaluar los componentes de conocimientos en ciudadanía, actitudes hacia la ciudadanía, acciones ciudadanas, ambientes democráticos, procesos cognitivos, manejo de emociones y empatía.

En Colombia, el Ministerio de Educación integró dentro del currículum las competencias comunicativas, especificando estándares básicos que deben

desarrollar todos los estudiantes en el país desde la educación básica (MEN, 2004), elaborando una serie de pruebas escritas para evaluar dichos estándares (ICFES, 2003a, 2003b), que miden las distintas dimensiones que se han determinado para ellos. Colombia sin duda se ha establecido como un referente para que las competencias ciudadanas se integren como un elemento fundamental a tener en cuenta en otros países latinoamericanos. Sin embargo, no han faltado críticas al enfoque de las competencias ciudadanas asumido por este país.

Mejía y Perafán (2006) analizaron, en Colombia, los documentos oficiales de las autoridades educativas relacionadas con las competencias ciudadanas, conforme fueron definidas por el Ministerio de Educación, y señalan que a partir de ellas, se entiende su ejercicio como necesario para mantener una sociedad democrática en un estado ideal, mismo que no corresponde con la sociedad actual, pero señalan que esta carencia puede subsanarse si se redefine a las competencias ciudadanas desde una perspectiva crítica.

Magendzo y Arias (2015) señalan que los estándares del MEN para la evaluación de competencias ciudadanas traen consigo el problema de que, solo se define y clasifica a las competencias, pero no se hace una profundización en las orientaciones pedagógicas para desarrollar las competencias ciudadanas. Por su parte, García, Loredó y Carranza (2008), señalan que las creencias y saberes que orientan la práctica de los docentes pueden generar que su práctica pedagógica esté en contraposición con lo que buscan los estándares de las competencias ciudadanas. En esta misma línea crítica, Álvarez y Sandoval (2014), estudiaron cómo estudiantes de Derecho de la Universidad de la Costa conciben y desarrollan las competencias ciudadanas. Encontraron que la instrucción teórica tiene en ellos primacía sobre la formación de competencias ciudadanas como tales, y generaron una serie de propuestas pedagógicas y curriculares a tomar en cuenta para esa población.

En Perú, Zuta, Velasco y Rodríguez (2014), reportan una experiencia de intervención educativa, llevada a cabo por estudiantes de las facultades de Derecho y Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el contexto de un curso sobre responsabilidad social universitaria, en el que se tocó específicamente la temática de promoción de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, atendiendo tanto a los alumnos como a los docentes de dos colegios. Los estudiantes universitarios recibieron capacitación y planearon y ejecutaron talleres con su población objetivo. Reportan que éstos manifestaron haber enriquecido sus conocimientos y mejorado sus habilidades comunicativas.

También en Perú, Negrini y Castañeda (2021), evaluaron las competencias ciudadanas de 246 estudiantes de la Facultad de Administración de una universidad pública en Lima, mediante un cuestionario de autopercepción de competencias para la ciudadanía y un cuestionario de autoatribución de comportamientos socialmente

responsables. Encontraron niveles moderadamente altos en las respuestas recibidas y una correlación significativa entre las variables investigadas, pero exponen también que hubo una proporción no despreciable de alumnos con un déficit importante respecto a las características estudiadas. Por ello, afirman la importancia de promover estrategias para fomentar la responsabilidad social universitaria y la necesidad de profundizar la investigación en el tema.

En Colombia, Padilla (2011) evaluó a 252 estudiantes de la Universidad Militar Nueva Granada y la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca con respecto a 4 categorías relacionadas con las competencias ciudadanas (democracia, responsabilidad social, derechos humanos y el concepto de persona). Encontró falta de claridad en los conceptos, falta de empatía e indicadores de falta de competencias comunicativas, y señaló la necesidad de establecer criterios más claros en la formación universitaria con respecto a las competencias ciudadanas, así como de crear espacios de reflexión en el aula para fomentarlas.

Igualmente en Colombia, Cabrera (2019), trabajó con 423 estudiantes de ingenierías y ciencias económicas de la Universidad ECCI. Encontró que los estudiantes desconocían en gran medida la importancia y contenido de las competencias ciudadanas, tenían en promedio grados medios de apropiación de las mismas y valoraban mucho más los conocimientos disciplinares que la formación humanística, por lo que concluyó que es necesario generar espacios y mediaciones que favorezcan la construcción de civilidad con la población referida.

La justificación de esta investigación reside, en primer lugar, en la pertinencia de indagar en las posibilidades de las actividades artísticas para educar en ciudadanía. Al investigar acerca de ello, se busca conocer los beneficios y ventajas que este enfoque puede tener sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas, lo que incluye una aproximación a entender cómo puede aportar a la adquisición de conocimientos, ideas, habilidades, actitudes y valores. En segundo lugar, en la carencia de un vínculo en el currículum educativo formal entre la educación artística y la formación en ciudadanía, que muestra la necesidad de explorar el potencial del enfoque aquí presentado en la educación no formal. Por último, la revisión de la literatura ha hecho patente que no hay suficientes investigaciones de este tipo que puedan servir como base para obtener estrategias adecuadas para utilizar las acciones artísticas como un recurso dentro de un contexto de educación no formal, incidiendo tanto en la forma en que se interactúa en el espacio público, como en la formación de competencias ciudadanas en los sujetos, especialmente en los adultos.

La presente tesis analiza de qué manera las acciones artísticas pueden incidir en la formación y desarrollo de competencias ciudadanas. Se llevó a cabo

una intervención, consistente en un taller para educar en ciudadanía a través de acciones artísticas colectivas y participativas orientadas hacia la intervención en el espacio público.

Aquí vale la pena señalar que, al estar planteado este trabajo desde un enfoque cualitativo, asume la perspectiva epistemológica de la comprensión. Desde este punto de vista, el conocimiento que se genera desde las ciencias sociales y humanas no implica que las conclusiones obtenidas a partir de estudiar un caso concreto, sean extrapolables y generalizables a todos los casos. Esto no quiere decir que dicho conocimiento no sea científico, pues está fundamentado en una metodología estricta, que permite comprender la realidad del caso concreto (produciendo conocimiento situado) y a su vez, encontrar elementos que posiblemente puedan presentarse en otros casos, a pesar de que, evidentemente, no se darán de la misma forma exacta que en el caso estudiado. Por esto, es importante hacer mención del contexto específico de la población con la que se trabajó en la intervención que se llevó a cabo en este proyecto. El taller que se implementó, tuvo como participantes a un grupo de mujeres adultas que tienen en común el encontrarse, y haberse encontrado en distintos momentos de su vida (cada una según su propia historia) en un contexto de vulnerabilidad. Se trata, en general, de mujeres de clase baja o media baja, que en su vida han tenido un bajo poder adquisitivo, que tienen un rezago educativo importante (de hecho, un tercio no sabe leer ni escribir); que han sido víctimas de diversas formas de violencia y discriminación (incluyendo de tipo sexual); algunas de ellas han tenido un historial de abuso de sustancias y privación de la libertad: y, por último, que no tienen acceso a una casa propia en la cual puedan vivir libres de de violencia, por lo que han decidido vivir en comunidad, dentro de la casa hogar de la asociación con la que se trabajó. En suma, se trata de un grupo de personas que reúne una serie de características que permiten hablar de ellas como una población en situación de vulnerabilidad. Si bien no es posible afirmar que, por el hecho de que la propuesta educativa presentada en esta tesis haya tenido una serie de resultados relevantes y positivos con esta población, automáticamente podrá tenerlos con otro tipo de poblaciones si se aplica de la misma manera que en este caso, sí puede decirse que intervenciones como la que aquí se llevó a cabo, tienen el potencial de contribuir a la formación de competencias ciudadanas en personas adultas en un contexto de educación no formal. Por supuesto, la estrategia que se propone en esta tesis, deberá adaptarse al caso concreto, según las necesidades de la población.

Finalmente, una vez aclarado lo anterior, se presenta a continuación la pregunta de investigación que estuvo en la base de esta tesis: ¿Qué influencia tiene un taller que utiliza como recurso las actividades artísticas colectivas y participativas orientadas a la intervención en el espacio público, con un enfoque de educación ciudadana, sobre los componentes comunicativos y de conocimientos de las competencias ciudadanas de las participantes?

3. Marco Teórico

3.1 Ciudadanía

La ciudadanía es al mismo tiempo un concepto complejo, con muchas interpretaciones y definiciones y también es un fenómeno histórico y político de gran importancia para nuestras sociedades occidentales, que se ha ido construyendo, como concepto y fenómeno, de acuerdo con los condicionamientos sociales, económicos y políticos de los distintos contextos históricos (Perissé, 2010).

Según Giraldo y Amparo (2015) la ciudadanía se puede considerar como una actividad o como una condición. Es una actividad, cuando se comprende como una forma de vida y se ejerce mediante la participación y la colaboración. Es una condición, cuando se define como una cualidad y un derecho. Estas dos formas de comprenderla, contrapuestas hasta cierto punto, tienen una serie de implicaciones distintas. Entender la ciudadanía como actividad (y modo de ser) no implica negar la dimensión de la ciudadanía como condición, pero sí que conlleva no limitar su contenido únicamente a esta última característica.

3.1.1 Desarrollo histórico de la ciudadanía

La ciudadanía solamente puede entenderse como un fenómeno ligado directamente con la democracia. Sólo donde hay democracia hay ciudadanas y ciudadanos. Por eso hay que hablar también del desarrollo de la democracia, para entender el de la ciudadanía.

La democracia surgió en la Antigua Grecia, en la *polis* ateniense, a finales del siglo VI a. C. con las reformas de Clístenes. Sin embargo, este modelo griego de democracia era muy distinto de lo que hoy puede entenderse por ella. Este régimen político implicaba que el poder era del pueblo (*demos*), en lugar de pertenecer a una clase privilegiada o de transmitirse por vía hereditaria. Pero no todas las personas que vivían en la *polis* formaban parte de ese pueblo, sino que este era entendido únicamente como el conjunto de ciudadanos. Sólo eran ciudadanos los hombres libres nacidos en Atenas, que se consideraba que habían alcanzado ya lo que hoy se denomina como “mayoría de edad”, es decir, que eran ya reconocidos como hombres adultos. Esto, por supuesto, significaba que ni los esclavos, ni las mujeres, ni los extranjeros ni los niños eran ciudadanos ni podían serlo. Los ciudadanos eran una minoría de los habitantes de la ciudad, y tomaban las decisiones de una manera

mucho más directa y horizontal de lo que ahora puede hacer cualquier ciudadano en las sociedades democráticas contemporáneas. Para Sartori (2007), incluso puede decirse que la democracia ateniense era una democracia sin Estado, porque los ciudadanos se gobernaban a sí mismos sin necesidad de una organización separada de ellos. Sin embargo,

Sin Estado no quiere decir que la *polis* fuese toda autogestión. La democracia ateniense sí era un entidad relativamente simple; pero no tan simple como para resolverse sin remanente en la *ekklesia*, es decir, en una asamblea ciudadana; también existía un consejo (*boulé*) de quinientos miembros y, luego, toda una variedad de magistraturas; los cargos públicos eran atribuidos, por regla, por sorteo y con rotación rapidísima. Eso generaba una vida política sin políticos (Sartori, 2007, p. 204).

Una vida sin políticos profesionales era posible porque de cierta manera, todos los ciudadanos eran políticos profesionales. No en el sentido de que vivieran de eso o de que obtuviera dinero por hacerlo, sino porque era una parte fundamental de sus vidas. De hecho, para ellos, sólo podía considerarse que un ser humano (hombre) estaba completo de verdad si ejercía plenamente esta vida política.

Precisamente esta forma de la democracia, fundada en la participación directa de los ciudadanos en el gobierno de la ciudad, es una de las dos formas históricas de democracia que Sartori (2007) considera que han existido. La primera, para él, tiene que ver con las formas de democracia directa. Además de la democracia ateniense, pone como ejemplo de ella a las ciudades medievales. La otra forma es la de los regímenes democráticos que están centrados en mecanismos representativos para la transmisión del poder, como las democracias contemporáneas. Esta segunda forma de entender la democracia surgió en la época moderna, con la Revolución Francesa y la Revolución Norteamericana.

Estas dos grandes revoluciones de la época moderna acompañaron el desarrollo del capitalismo y el empoderamiento de la clase burguesa, y fueron posibles en gran parte gracias a grandes autores liberales y republicanos, que criticaban fuertemente a las monarquías de su época. Rubio (2007) explica cómo fue que esas dos tradiciones distintas de pensamiento democrático (republicana y liberal) lucharon y discutieron y cómo, al final, la tradición liberal fue la que se

impuso sobre la republicana. Por eso, las democracias en la actualidad son en su mayor parte democracias liberales, y todo el sistema se asocia con las ideas centrales de derechos, representación, delegación, negociación y pluralismo (Ovejero, 2009).

La idea liberal clásica de ciudadanía tiene que ver primero con que los ciudadanos ya no son solamente algunos hombres, sino que hay que extender la ciudadanía al resto del pueblo. O sea, lo que se entiende por pueblo ahora incluye a más personas. Este proceso fue ampliándose cada vez más y hoy en día, el pueblo ahora incluye a las mujeres (a partir del siglo XX), a todos los adultos que tengan la nacionalidad de ese país, sin hacer distinciones raciales, étnicas o de clase social. En segundo lugar, esta idea liberal de ciudadanía tiene que ver con que los ciudadanos eligen a sus representantes y gozan de derechos que nadie les puede quitar, ni siquiera el Estado. Para Marshall (1950), los ciudadanos fueron logrando que se les reconocieran sus derechos a lo largo de un proceso histórico. Los derechos civiles fueron reconocidos en muchos países en el siglo XVIII, el siglo XIX fueron reconocidos nuevos derechos políticos, mientras que los derechos sociales lo fueron en el siglo XX. Por último, hay otro punto importante de esta manera de entender la ciudadanía: ser ciudadano o ciudadana es tener un estatus jurídico como miembro de pleno derecho de esa comunidad política, y eso solo se le reconoce a los que tienen la nacionalidad y son adultos.

Para Ramírez (1995), la ciudadanía liberal tiene dos características; una sustantiva y una adjetiva. La característica sustantiva viene del estatus jurídico (de ciudadanía) que se otorga cuando el individuo se incorpora formalmente a una comunidad política, y está sujeto a distintos códigos jurídicos que dependen de un Estado que los administre. Su característica adjetiva es el carácter liberal, que se basa en las libertades individuales y los derechos del ciudadano, que incluyen principalmente, el respeto a su vida privada y sus derechos de propiedad. Esta libertad también le otorga el derecho a participar en decisiones y acuerdos que tengan que ver con las decisiones públicas, ejerciendo su ciudadanía así, de forma individual.

Esta visión clásica liberal de la ciudadanía es criticada por Vidal y Vargas (2019), ya que muestra al ciudadano meramente como portador de un estatus jurídico, dejando de lado la dimensión de la ciudadanía como una manera de vivir,

como una forma de comportarse en la sociedad, por lo que renuncia a la idea de construir la ciudadanía desde un enfoque colectivo. El liberal, es un modelo que reconoce derechos, pero no enseña cómo ejercer la ciudadanía ni se enfoca en construir una ciudadanía de buena calidad. Dicha calidad de la ciudadanía está ligada, como se entiende aquí, con promover la participación, la cooperación, la convivencia y el sentido de pertenencia, fomentando acciones para crear comunidad entre los habitantes de un determinado lugar.

En contraste, la ciudadanía republicana le reconoce una capital importancia a la participación y a la manera de ser y comportarse de los sujetos. Promueve que las personas ejerzan su ciudadanía como el ejercicio de una vida democrática al ser miembros de una comunidad, en donde sus valores y derechos les permitan convivir y compartir con la colectividad de la que son parte. La ciudadanía republicana promueve la participación, para evitar la apatía y la falta de interés que puede surgir entre los habitantes de una comunidad. “El republicanismo concibe al ciudadano como alguien que participa activamente en la dirección futura de su sociedad a través del debate y la elaboración de decisiones públicas” (Giraldo-Zuluaga y Amparo, 2015, p. 82).

Esta perspectiva promueve la autonomía para que el individuo se haga cargo de ejercer su ciudadanía por su propia cuenta, sin esperar a que una institución o alguien más lo lleve a ello, promueve que los y las ciudadanas busquen debatir y tomar decisiones en conjunto para mejorar su comunidad desde una postura basada en la autonomía y una soberanía personal que promueve el diálogo, e implica una ciudadanía activa, que se manifiesta en el espacio público, en el cual suceden encuentros, se promueve la participación, se comparten puntos de vista y se delibera para llegar a acuerdos que promuevan una construcción social planteada desde las nociones de los deberes cívicos y políticos. Desde esa visión, el ciudadano no es únicamente un portador de derechos, sino que debe ejercer su libertad de participación activa, ya que se comprende al sujeto como un ser político que construye su ciudadanía desde una dimensión social y moral, misma que puede ponerse en marcha gracias al desarrollo de competencias ciudadanas que permitan al sujeto tomar parte los procesos participativos y democráticos en la sociedad (Mieles y Alvarado 2012).

Existen otras propuestas y formas de entender la ciudadanía, que se presentan como alternativas críticas al modelo liberal hegemónico. Entre ellas se encuentran, por mencionar algunas, la ciudadanía posnacional, que busca romper con la unión de nación y ciudadanía; la ciudadanía global, que propone una perspectiva abierta y universal en donde exista un sistema global de derechos y deberes; y la ciudadanía multicultural, que señala que hay grupos sociales divergentes al interior de las sociedades contemporáneas, por lo que se busca entender a la ciudadanía desde un enfoque diferencial (Giraldo-Zuluaga y Amparo, 2015).

Ejercer la ciudadanía implica estar conscientes de que somos parte de un ordenamiento social que está configurado por medio de normas y acuerdos de convivencia. La ciudadanía no necesariamente se puede ejercer desde un rol meramente político, participar en actividades, en proyectos y en eventos que tienen como fin cambiar, mejorar o manifestar una situación en pro de la equidad social también es ejercer una ciudadanía activa.

Los grupos sociales que a veces no son considerados para ejercer su ciudadanía son las personas que son discriminadas o minimizadas por el Estado; inmigrantes, población vulnerable y sectores que no aportan económicamente a la sociedad como personas en estado de calle y gente con capacidades limitadas motrices y cerebrales. En algunos casos, los niños y niñas también están al margen de la ciudadanía ya que no se cree que puedan aportar algo de valor y sólo están en preparación y aprendizaje para más adelante convertirse en parte de la ciudadanía. Estas exclusiones pueden separar a los individuos que forman parte de una sociedad ya que estos sectores pueden no aportar mucho a la sociedad desde una perspectiva económica, sin embargo son personas que tienen el mismo derecho que los demás a tener una vida digna que sea reconocida por el Estado y hacerlos parte activa de la ciudadanía. Es importante establecer una relación que se base en la dignidad del individuo que busca una integración justa a una sociedad ética en donde se garanticen los derechos humanos para tener una vida digna, cuyo significado es el de tener todas las necesidades básicas cubiertas, tener un trabajo decente y bien remunerado, derecho a la salud y a la educación de buena calidad y ser tratado con justicia y respeto ante cualquier incidente.

En esta investigación se concuerda con varios puntos de vista de la ciudadanía republicana, por ello, la definición de ciudadanía que se toma está basada en la definición de Hannah Arendt (1993): La ciudadanía son derechos políticos y sociales y deberes que se les confieren a un individuo para intervenir dentro de una sociedad desde un ámbito fundamentalmente participativo a través de mecanismos de diálogo, debate, discursos argumentados y confrontación de argumentos para llevar a cabo acciones conjuntas que mejoren una comunidad. La ciudadanía implica una responsabilidad cívica que necesita de sujetos que inciden en su entorno mediante la participación activa en la esfera pública. Un individuo que ejerza su ciudadanía debe desarrollar valores como el respeto, la tolerancia, la dignidad, la libertad y el reconocimiento mutuo, así como el respeto a la libertad de opinión para construir una comunidad política que garanticen derechos y calidad de vida que protejan la libertad y la pluralidad.

3.2 Educación para la ciudadanía

La educación para la ciudadanía puede tener una aproximación desde el trinomio que involucra la educación, la política y la ciudadanía. Busca construir ciudadanos críticos, responsables y activos que buscan concretar una sociedad democrática más justa y digna para todos. Mediante la educación se busca formar personas autónomas y al mismo tiempo con conciencia de pertenencia a una comunidad con capacidad social de reflexión desde una perspectiva crítica y reflexiva.

De acuerdo con el texto vigente de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo tercero, el criterio que debe orientar a la educación en México, implica, entre otros aspectos, que:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- h) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar. (Const., 2017, art. 3)

Tomando en cuenta estos elementos del criterio declarado por la Constitución, la educación tiene que formar a sujetos que no solamente se identifiquen con la democracia en un nivel conceptual, sino que se conduzcan

conforme a una sistema de vida democrático, lo que implica, en el desarrollo integral planteado por la norma constitucional, la formación en aspectos socioemocionales.

La política en el ámbito de la educación para la ciudadanía parte de la premisa de que es una condición intrínseca de los seres humanos que incluye la participación de los ciudadanos en el espacio público como una consecuencia a la condición de ser sujetos políticos y rechaza la neutralidad social que no reconocer la diversidad y la complejidad histórico-político de lo social. La educación relacionada con lo político se dirige a contribuir mediante una transformación social desde una perspectiva democrática, que respeta las libertades y la pluralidad y que se enfoca en la búsqueda del desarrollo cultural y económico.

La educación para la ciudadanía forma seres libres, con un pensamiento crítico y constructivo para que puedan ejercer la democracia como una manera de intervención en el mundo. Forma personas que buscan construir un futuro en donde existe un interés genuino por contribuir a la disminución de los grandes problemas sociales.

Educación en ciudadanía implica poner las virtudes del individuo al servicio de la comunidad. Este enfoque se basa en una idea de que no hay competencias entre los individuos, sino que cada uno desarrolla sus virtudes al máximo para poder ser un miembro activo de una comunidad que propone e interactúa desde sus destrezas y habilidades y así se crea una cooperación entre los individuos que generan un capital social y económico para todas las partes. Este enfoque también contribuye al trabajo en equipo y a la creación de redes en donde los individuos actúan de maneras interdependientes.

Para lograr que la educación para la ciudadanía pueda permear en la esencia de los alumnos, Freire (1993) define el rol de educador y educando. La función de un educador es la de despertar y desarrollar la conciencia crítica del individuo, no solamente dar información y conocimientos que se asimilan de manera pasiva ya que esto sólo ocasiona una transmisión-asimilación que únicamente comparte conocimiento de una manera estática sin que el individuo aprenda a reflexionar y analizar desde otros puntos de vista distintos a lo que se le da de manera preestablecida. Freire postula que es necesario que la relación educador-educando

se transforme de manera que entendamos que todos somos educadores y educandos al mismo tiempo. Los conocimientos no son estáticos y van cambiando durante las distintas épocas así que es necesario que ambos estén abiertos a siempre estar aprendiendo y a reinventarse de acuerdo a lo que se esté viviendo culturalmente, socialmente e históricamente. Una relación recíproca en donde pueda existir un diálogo verdadero lleva a una educación liberadora que puede ayudar a construir una sociedad que está consciente de sí misma, que busca mejorarse y adaptarse mejor a su ambiente.

3.3 Las actividades artísticas como un recurso para la educación en ciudadanía

El arte como práctica creativa ayuda a desarrollar la imaginación, a mejorar la paciencia, refuerza la autoestima y la confianza en sí mismo, enriquece la capacidad perceptiva y la capacidad de atención y mejora la expresión y la comunicación de ideas. Ayuda a reconocer y entender sentimientos y emociones difíciles, a gestionarlas y expresarlas por medio del arte, como un acto de descarga emocional. “El arte puede ser considerado un lenguaje simbólico que actúa como medio de expresión y comunicación no verbal.” (Marinovic, 1994, p. 30). La creación artística ayuda a desarrollar una mejor inteligencia emocional, impulsa la creatividad y promueve la expresión de emociones y sentimientos a través de una vía sana que construye en vez de destruir.

Dentro del contexto educativo, el arte propone actividades de expresión libre que enriquecen el desarrollo psicomotriz, la creatividad, permite canalizar de mejor manera las emociones y también potencializa las habilidades del alumno. Es una oportunidad para expresarse sin miedo a equivocarse y de experimentar sin riesgos siguiendo su propio ritmo. Favorece el autoconocimiento, profundiza en sentimientos y emociones, mejora la comunicación y desarrolla la creatividad.

La creatividad se desarrolla mediante las prácticas artísticas y es la manifestación cúspide de la inteligencia, es un equilibrio entre la estructura cognoscitiva del ser humano y la capacidad para desarrollar el pensamiento abstracto así como la capacidad de análisis y construcción de relaciones mentales. Es una habilidad de ver las cosas bajo una nueva perspectiva e inventar soluciones nuevas, eficaces y originales. Fomenta nuevas formas de pensar y genera una actitud ante la vida que se enfoca en reinventar y ver las cosas a través de nuevas perspectivas que inventen y renueven conceptos y formas de ver el mundo. El arte

puede ser un recurso efectivo para crear canales de comunicación y expresión en una comunidad, así como para ayudar a desarrollar habilidades y mejorar la creatividad para que se puedan detonar otros tipos de proyectos posteriores a las intervenciones artísticas que se realicen con una comunidad. (García, 2012)

Los procesos cognitivos y las habilidades sociales que se generan durante las prácticas artísticas y comunitarias se quedan con los habitantes de la comunidad para que ellos puedan apropiarse de ellos y que sirvan de motor para que se conviertan en actores sociales motivados a participar en su comunidad con el fin de mejorar el espacio donde habitan y las relaciones sociales que se dan dentro de su esfera pública. Para concluir podemos decir, según lo que se expuso anteriormente, que las prácticas comunitarias que se realizan mediante intervenciones de arte urbano participativo en el espacio público pueden ayudar a crear actores sociales que se preocupan por su comunidad y que buscan crear soluciones para los problemas sociales que surgen en el lugar donde habitan al apropiarse de su espacio público de manera colectiva. (Preciado, 2016)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ONU (2006) afirma que la educación artística contribuye a que se desarrolle una educación que integre las facultades creativas, físicas e intelectuales y que se creen relaciones entre la cultura, las artes y la educación. También afirma que existen sistemas educativos que reprimen la creatividad y existen otros que la fomentan. El arte es un medio para impulsar el desarrollo intelectual y emocional, así como cambios actitudinales, pues la expresión artística funciona como un lenguaje que permite comprender al ser humano y a la sociedad desde su contexto socio-cultural.

Jiménez, Aguirre y Pimentel (2021) mencionan que la educación artística y la educación cívica se pueden coordinar (desde un enfoque de educación formal), para desarrollar prácticas basadas en la tolerancia, el respeto, la cooperación y la solidaridad. La sensibilidad que se desarrolla a través de las prácticas artísticas se expanden hacia las relaciones humanas y la relación con el entorno. El arte desarrolla la integración y la cohesión social y es un recurso creativo para enfrentar y resolver problemas individuales y colectivos. Desde el ámbito de la educación no formal, la formación cívica y la artística también pueden encontrar una relación simbiótica para el desarrollo de los sujetos. Carozo (2003) menciona que la participación en los aspectos sociales es fundamental para desarrollar una cultura

cívica en los ciudadanos, mediante el conocimiento y valoración de prácticas en el espacio público que se relacionen con la colaboración y la participación. Este tipo de aprendizajes sucede con mayor frecuencia en el ámbito de la educación no formal, en la participación activa en la vida social.

3.3.1 Arte participativo

Según Maria Lind (2007) para que una acción social pueda ser considerada como arte participativo deben de existir estas características: un marco que se defina por el artista que funcione como guía durante el proceso y el espectador debe de contraer un rol activo para convertirse en un coproductor que toma decisiones y responsabilidades durante el proceso de la realización del proyecto, creando un espacio de diálogo y un proceso abierto de comunicación. En el arte participativo los procesos comunicativos y las relaciones dialécticas que se crean durante el proceso tienen la misma importancia que el objeto artístico final.

Claire Bishop (2006) define otra serie de características para que una práctica artística se considere como participativa y menciona que es fundamental que los espectadores se conviertan en participantes, que las formas de producción se vuelvan colectivas en vez de individuales, que se creen procesos de interrelación entre los miembros participantes y que exista una responsabilidad social inherente a la creación artística para que pueda existir un grado de reparación en el tejido social.

Para citar otra perspectiva de las características del arte participativo puede citarse a Matarasso: “El arte participativo representa la dualidad en su alianza creativa entre artistas profesionales y no profesionales. Refuerza esa hibridación al cruzar las fronteras disciplinarias para trabajar con la salud, la educación, los servicios sociales, la regeneración y otras disciplinas. El arte participativo prospera en el espacio liminal, en márgenes y fronteras” (Matarasso, 2017, p. 50).

Los tres autores anteriores coinciden en que una de las características principales del arte participativo es que el espectador se convierte en un actor que interviene en el proceso de creación artística. El artista profesional es sólo un guía que muestra las técnicas y teorías que fundamentan la creación de la pieza, el proceso de creación se realiza de manera conjunta entre el artista profesional y los participantes que no realizan arte de manera profesional pero que están interesados en formar parte de las intervenciones. Otra característica importante es que en el

arte participativo el resultado final tiene la misma importancia que el proceso ya que es aquí en donde se crean relaciones y diálogos entre los participantes que adquieren un rol activo como actores sociales, la pieza se vuelve colectiva y los participantes que se involucran en el proceso de creación se apropian del resultado final.

A continuación se retoma el trabajo de Miwon Kwon, una curadora e historiadora del arte. En 2001 escribió el libro *“One Place After Another: Site-Specific Art and Locational Identity”* en donde habla acerca del arte que sucede en un sitio específico y que se desarrolla a partir de una participación comunitaria. Hace una diferenciación entre integración e intervención, en el sentido de que es importante que se integre la comunidad y no que la obra artística intervenga en el espacio sin que exista un vínculo con las personas que ahí habitan. Por lo que es importante considerar que para que una manifestación artística se considere acción comunitaria debe de ser colaborativa y participativa. Kwon también propone la existencia de cuatro categorías en las que se puede incidir durante un proceso de arte participativo:

- La comunidad vista como una categoría social: los latinos, los caucásicos, las mujeres, los niños y niñas.
- La comunidad vista como un grupo situado en un espacio: sindicatos de trabajadores, asociaciones estudiantiles. En un proyecto de intervención artística es a estos grupos a quienes se dirige el proyecto.
- La comunidad que se genera para la realización de la intervención artística y que desaparece una vez que la intervención concluye ya que depende únicamente de la organización y de los recursos para el proyecto.
- La comunidad que se genera para la realización de la intervención pero que perdura después de que el proyecto finaliza.

3.3.2 Acciones artísticas colectivas y participativas

Una sociedad se expresa por medio de las asociaciones y relaciones que ocurren entre las personas que son parte de ella, por la manera en que se suceden estas relaciones sociales y el desarrollo de sus prácticas económicas, las líneas de la educación y de la profesionalización que derivan de las prácticas y costumbres sociales. Una sociedad se basa en su colectividad, ya sea que su convivencia sea

armónica o discrepante seguirá dependiendo de las prácticas sociales y colectivas que se desarrollan dentro de ella.

Weber (1922) define la acción social como una conducta humana en donde el sujeto le adjudica un sentido subjetivo a la acción que está realizando y a su vez está ligada a la conducta de otros, las cuales pueden ser influenciadas por una acción pasada, presente o futura ya que está ligada a otras acciones que realizan otros actores sociales. En este tipo de acciones se presupone la existencia de otro sujeto lo que implica que no existe una acción social aislada. La participación del sujeto debe ser consciente y tener una intención y sentido que provenga de una reflexión acerca de los motivos y metas que se adjudican a su acción.

Las prácticas colectivas que suceden en el espacio público inciden en la construcción de la esfera pública, la cual Habermas (1982) define como el espacio en donde ocurre la participación ciudadana y donde se encuentran los intereses en común para que suceda el ejercicio de la democracia. Es un espacio en donde existe la libre expresión, la participación y la deliberación, es donde se encuentran las organizaciones cívicas y donde acontece todo acto social que eventualmente influye en la política. La esfera pública es mediadora entre la ciudadanía y el gobierno y se construye a partir de las acciones comunicativas y comunitarias de los habitantes. Cuando las personas de un lugar se sienten identificadas con su espacio es cuando sucede una apropiación significativa y puede surgir un compromiso hacia una causa o una ideología que pretende mejorar un problema social que se vive en el espacio público. Las acciones sociales y las prácticas colectivas pueden incidir en el espacio y la esfera pública, siempre y cuando exista un sentido en la participación del sujeto, así como un sentimiento de identidad y compromiso con las acciones y prácticas sociales y cuando surgen estas características es cuando se puede hablar de una comunidad.

Kester (1998) menciona que la comunidad no son todos los habitantes o usuarios del espacio urbano sino sólo una parte de ellos, que se compone de un grupo de ciudadanos unidos bien por la localización geográfica, el compromiso ante un problema o movimiento político específico o ante la identidad basada en la raza, el género, la opción sexual o la clase. Esta definición de comunidad es a la que se busca llegar mediante las prácticas colectivas que mejoran la interacción entre los habitantes de un espacio para promover la cooperación, la colectividad y la participación de una manera autónoma con el fin de crear acciones conscientes que

mejoren el espacio público, las interacciones sociales y que promuevan una cultura de paz y de respeto a los demás ciudadanos y al medio ambiente.

Una práctica artística colaborativa es una acción social participativa que implica utilizar el arte como un recurso para expresar una ideología, un mensaje o una protesta.

“Las consideraciones en torno al arte colaborativo han derivado desde su comprensión y análisis como una variante de arte político (reinventado, participativo, comunitario o activista) a su encuadre más explícito dentro del territorio del arte público y su interacción con los nuevos movimientos sociales.”
(Blanco, 2005, p.191).

Derivado de lo que menciona Blanco (2005), se deduce que el arte que se realiza en el espacio público puede atraer la atención hacia problemáticas que suceden en un contexto social y espacial. Es una estrategia para exponer de manera pública las problemáticas sociales como el sexismo, el racismo, la discriminación, problemas del medio ambiente, etc. Mediante actos colectivos que se realizan de manera conjunta con las comunidades, se busca darle voz al pasado, al presente y al futuro. El pasado se expresa a través de las tradiciones, de las costumbres y de la historia que le ha dado vida y forma a una comunidad, el presente se expresa en manifiestos que exponen la situaciones y problemas existentes y el futuro en sus posibles consecuencias si los problemas sociales que suceden en una comunidad son mejorados o empeorados. El arte en las calles puede ayudar a revelar historias que estaban escondidas y las plasma a la vista de todos los que concurren el espacio público.

El arte como práctica colaborativa ayuda a fomentar la participación social en la comunidad ayuda a potencializar la creatividad, la cual funciona como detonador para imaginar iniciativas para realizar intervenciones de manera autónoma que ayuden a mejorar el espacio público y a promover la sustentabilidad y la cultura de paz. De igual manera, las intervenciones artísticas enfocadas en mantener viva la memoria colectiva generan un sentimiento de identidad y pertenencia a la comunidad. (Bang, 2013)

La creación artística colectiva y participativa sirve para convocar a las comunidades y para mejorar sus procesos organizativos, así como para consultar sus intereses y necesidades. La importancia de involucrar a la comunidad en todas

las fases del proceso creativo y en la ejecución de las piezas artísticas radica en crear procesos de reflexión y diálogo en donde los habitantes se sientan involucrados y escuchados de manera en que se generen estructuras cooperativas y participativas entre los diversos grupos sociales de una comunidad.

Las intervenciones artísticas crean conexiones entre los artistas y las comunidades o grupos sociales con quienes trabajan de manera conjunta para mejorar el nivel cultural de los habitantes y motivarlos a seguir este tipo de iniciativas e incentivarlos a que creen sus propias intervenciones con el fin de mejorar el entorno en donde conviven. “Con adecuados recursos artísticos que los respalden, los artistas públicos pueden hacer germinar espacios sociales y políticos, donde se aúnen energías para el diálogo, y se concreten alternativas u oposiciones.” (Fernández, 2004, p. 23)

3.3.3 Actividades artísticas en el espacio público

El espacio público es el lugar para las distintas actividades colectivas, y se instala la oferta de servicios y bienes acorde a las demandas sociales, de modo que en él se articula la sociabilidad y se ordenan las actividades urbanas como una serie de nodos y conectores, conformados tanto por espacios construidos como por estructuras de paisaje natural, se promueven el encuentro y el desplazamiento (Pallarés, Pallarés y Chang, 2020).

El espacio público es el territorio en donde la interacción social se desarrolla fuera del espacio privado, es un lugar al cual toda la ciudadanía tiene acceso y está abierto a todas las personas. Fernando Carrión (2004) lo define como un conjunto de puntos de encuentro y describe sus funciones de esta manera: “La estructura urbana está compuesta de distintos usos de suelo donde el espacio público tiene la función de vincular (vialidad) a los otros (comercio, administración), de crear lugares para la recreación y el esparcimiento de la población (plazas y parques), de desarrollar ámbitos de intercambio de productos (centros comerciales, ferias), de adquirir información (centralidad) o de producir hitos simbólicos (monumentos).” (Carrión, 2004, p. 2). En estos espacios suceden múltiples interacciones sociales de los habitantes que comparten el espacio para descansar, convivir y realizar actividades recreativas y culturales. Pertenecen a todos los que integran una sociedad y generalmente es mantenido por las autoridades locales, estatales y/o federales. La importancia de conservar el espacio público en buen estado y darle

mantenimiento de manera constante radica en la percepción que los habitantes tienen sobre el lugar donde habitan; un espacio desgastado y abandonado puede derivar en que se convierta en un espacio de conflicto y que sucedan otros problemas sociales. Considero importante lo que Pérez comenta acerca de la diferencia que existe entre el mantenimiento y mejoramiento de ciertos espacios públicos favorecidos y la falta de inversión que existe en algunas zonas marginadas que favorece a que la desigualdad social se vuelva más evidente. “Mientras por una parte ha habido grandes esfuerzos para hacer una ciudad más amable y atractiva, por otra, la falta de políticas, de inversión y atención de los sectores menos favorecidos, está ahondando y ensanchando más la brecha social entre los sectores de la población. Esta marcada diferencia se percibe obviamente en aspectos como la disponibilidad de servicios públicos, equipamientos urbanos, vivienda, empleo y espacio público” (Pérez, 2004, p. 28) Además de esto existen otros problemas como la congestión vial y la contaminación auditiva, ambiental y visual y la invasión del espacio público por actividades comerciales como el comercio informal y el comercio ambulante.

El impacto de la forma en que se articula el espacio público (y de la medida en que los ciudadanos se apropian o no del mismo) sobre la construcción de la ciudadanía es mayúsculo, debido a que el espacio público no consta únicamente de una dimensión física, sino también de la dimensión relacional que en dicho espacio tiene lugar. Es un espacio físico, simbólico y político que da sentido y pertenencia a los habitantes (Borja y Muxí, 2003). Así, el espacio público es una condición necesaria para que se lleve a cabo el intercambio entre sujetos que Arendt (1997) expone como el presupuesto indispensable para la existencia de lo político. Para ella, lo público es el ámbito de la libertad (ya que es el espacio donde los iguales acuerdan y discuten sobre lo que les es común) mientras que lo privado es el ámbito de la necesidad (pues tiene que ver con el orden de los bienes requeridos para la vida). De este modo, la esfera pública expuesta por Arendt (1997) sólo puede articularse en el espacio público, por lo que la manera en que dicho espacio sea abordado por los ciudadanos, define la forma misma en que los ciudadanos pueden ser. En palabras de Borja (2012), “el espacio público (...) [es] a la vez condición y expresión de la ciudadanía, de los derechos ciudadanos” (p.1).

Sandel (2011) señala, por su parte, que la “infraestructura de la vida cívica”, consiste en aquella que permite a los sujetos, independientemente de sus

condiciones socioeconómicas, disfrutar del acceso a bienes y servicios que les permitan educarse y acceder a espacios donde se lleve a cabo vida compartida con la comunidad. Esta infraestructura de la vida cívica no refiere solamente a instituciones que permitan que todos disfruten equitativamente del acceso a bienes y servicios necesarios para llevar a cabo una vida comunitaria plena, sino también a la infraestructura del espacio público, que produce a su vez condiciones más o menos favorables para que los sujetos puedan llevar a cabo cierto tipo de vida en común. Esta infraestructura, a su vez, puede señalarse, no se limita a la manera en que están articuladas las construcciones, espacios y paisajes, sino a lo que en ellos se comunica.

Diversas investigaciones han resaltado la importancia del espacio público para poder evaluar no únicamente la calidad de vida de los habitantes de las ciudades, sino por su papel de lugar para el encuentro, la comunicación, la lúdica, la convivencia ciudadana y el aprendizaje mismo de dicha convivencia (Páramo y García, 2010).

Como ya se ha señalado, el espacio público tiene también una dimensión relacional, con elementos simbólicos y comunicativos. Como señalan Páramo y Burbano (2014), “cuando es usado para comunicar, transmite símbolos que, a la vez, son compartidos y contribuyen a diferenciar los usos que se hacen del lugar para crear arraigo con el mismo (p. 8). La apropiación del espacio público se vincula con las interacciones que un sujeto tiene con el espacio y al interactuar con la distribución y los objetos que se encuentran en ese lugar. Dicha apropiación “es la acción realizada por agentes sociales al momento de tomar posesión de un espacio según su realidad, sus recursos y normatividad.” (Bassand, 1990, p. 9). Las personas reaccionan a las necesidades que aparecen en el entorno en donde habitan y a partir de ahí surge el sentimiento de retomar y reclamar el lugar para cambiar su significado. Por ejemplo; la apropiación de un poste de luz para colocar anuncios buscando trabajadores o la toma de un espacio para hacer una manifestación. También se puede dar una apropiación simbólica en donde se toma posesión a través de expresiones artísticas. Este tipo de interacciones en donde se modifica un lugar pueden crear una identidad con el espacio. Como señala Guerrero (2018), “[el] uso y apropiación de estos espacios por los ciudadanos en forma colectiva, permitirá recuperar el papel de la ciudadanía, al incorporar su

participación en temas de interés público (la política, la economía, la cultura, etc.)” (p.153).

Siguiendo a Duque (2001), el arte apunta al consumo sensorial y estético de los ciudadanos, pero también a una auto consciencia de su valor en la significación del espacio urbano. El arte verdaderamente público se caracteriza, para él, al ejercitar los valores relativos a un poder-hacer, insertos en una concepción democrática, contractual y topológica de la ciudad. Es por ello que diversas definiciones de arte público coinciden en que éste tiene un importante elemento cívico y político (García, 2012). Las prácticas artísticas participativas en el espacio público, desde este punto de vista, se constituyen, al mismo tiempo, en verdaderas muestras de arte público, y en ejercicios con una dimensión cívica. De acuerdo con Escobar (2012),

La indagación en las prácticas artísticas y culturales que coproduce un determinado campo cultural permite abordar distintas expresiones sociales que animadas por reivindicaciones diversas, pueden converger en artefactos culturales transformadores de la ciudad. Esta transformación metropolitana es importante comprenderla en un sentido muy amplio que involucra el empoderamiento de sujetos en emergencia de distintas escalas y temporalidades, la consecución de derechos culturales, los procesos identitarios y la apropiación colectiva de espacios de la ciudad. (p.31).

Este autor comenta que las apropiaciones hechas por medio de las prácticas artísticas son otra manera de protesta que conlleva a la transformación del espacio y de la cultura. Las apropiaciones en el espacio público generalmente surgen de manera autónoma y en muchos casos suceden en situaciones fuera del marco legal, ya que aparecen como protestas ante situaciones que se perciben como injustas o que limitan la libertad de un grupo de la población.

El carácter específico del arte en el espacio público puede exponerse a partir de considerar las palabras de Bang (2013), quien al hablar del arte callejero, manifestado en muchas ocasiones a través de intervenciones artísticas que irrumpen la cotidianidad de zonas multifuncionales de la ciudad, “rompe con los códigos y las jerarquías del uso cotidiano de la calle, irrumpe en el espacio público, y se constituye como un hecho artístico sorpresivo” (p. 10), que no deja indiferente al espectador, pues lo obliga a tomar postura frente a la expresión artística concreta, y cuenta con una gran permeabilidad, pues “genera la posibilidad de acceso a un

público heterogéneo” (p.10). Puede considerarse que esta clase de arte, dado que “provoca una ruptura en la funcionalidad espacial cotidiana y modifica el repertorio de usos del espacio” (p.10), adquiere un carácter disruptivo que es un elemento importante para potencializar la comunicación en el espacio público, transformándolo e influyendo sobre quienes lo habitan.

El espacio público no sólo funciona como un lugar físico sino que también se puede concebir como un espacio que existe en los imaginarios urbanos que se construyen a partir de los habitantes de un lugar. Los imaginarios urbanos representan el espacio y el tiempo de un momento en la historia de una sociedad, son una representación psicosociocultural individual y colectiva que pueden representarse a partir de la apropiación de un espacio y a partir de ellos se crean raíces que se convertirán en una identidad colectiva o regional. Se construyen en la mente de las personas, son las imágenes que asociamos del espacio con las tradiciones, costumbres, personas, historias y experiencias. Estos imaginarios reconstruyen constantemente el contexto del espacio público, son una expresión de cómo se concibe el lugar y de cómo se interactúa con él. Silva (2011) menciona que los imaginarios urbanos cohabitan junto con las percepciones ciudadanas y representan una imaginación colectiva que puede negar un suceso e imaginarse otro nuevo basado en sus emociones, creencias y anhelos. Para reforzar este concepto de los imaginarios urbanos y contextualizarlo con el arte se menciona la siguiente cita: “El arte público lo hacen los artistas quienes cada vez, desde las vanguardias, son más exigidos a que cuestionen la realidad establecida, a que la detonen, para evidenciar sus injusticias y hacer visibles sus mecanismos de poder. Por su parte los imaginarios son la realidad misma (no intervenida) vista desde la construcción colectiva según los afectos y sentimientos sociales” (Silva, 2011, p. 29) Desde esta perspectiva, los imaginarios urbanos contribuyen a la creación de un arte de resistencia de grupos sociales y permite recrear espacios urbanos que se representan a través del arte. Lo imaginado construye la realidad social y se puede observar manifestado en el entorno físico mediante el arte urbano.

El arte colaborativo en el espacio público es una hibridación entre el activismo, el arte, la acción y la participación comunitaria que se expresa mediante el diálogo y la creación de compromisos en el proceso de las intervenciones colaborativas. Estas acciones participativas crean nuevas maneras de relacionarse y comunicarse ya que suceden fuera de un espacio privado cómo puede ser un

museo o una galería. Son actividades que suceden en los lugares en donde los habitantes generalmente conviven y esto crea un sentimiento de identidad y asociación con su espacio, creando puntos de reflexión y debate en donde diversos grupos que son parte de una misma comunidad pueden encontrarse y crear diversas estructuras de trabajo y de acción participativa y colectiva. El arte urbano lleva la expresión artística a segmentos de la población que antes estaban al margen del derecho a la participación cultural. “El multiculturalismo ha dado paso a una progresiva participación en la creación de trabajos artísticos, de sectores de población que en otro tiempo carecían del derecho de participación en el diálogo del arte.” (Fernández, 2004, p. 137)

La participación colectiva en el espacio público permite que se transmitan conocimientos, habilidades e ideas así como novedosas formas de intercambio y cooperación entre los habitantes. Especialmente en zonas marginadas, este tipo de intervenciones artísticas colectivas pueden generar una mejora del espacio público no solamente derivado del embellecimiento del espacio, si no también del incremento de un sentido de orgullo e identidad. Entre más personas se involucren en este tipo de proyectos se crea un mayor sentimiento de solidaridad e integración social entre los diferentes grupos que habitan en una misma comunidad. “Vemos que el término arte comunitario o proyecto colaborativo busca implicación con el contexto social, que pretende una mejora de la sociedad y que favorezca la participación de la población implicada.” (Preciado, 2016, p. 14)

3.4 Competencias Ciudadanas

Las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas que contribuyen a que un individuo pueda aportar a la construcción de una sociedad y pueda prosperar desde su participación dentro de una ciudadanía activa.

Jaramillo (2004) define las competencias como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Menciona como competencias el respeto y defensa de los derechos humanos, la convivencia, la paz, la participación y responsabilidad democrática, la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias.

Por su parte, el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (s/f) señala que son una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Las competencias que se pretenden desarrollar son: la participación en la toma de decisiones, el respeto y defensa de derechos universales y el reconocimiento individual a través de las diferencias con otros. Una competencia debe reunir tres criterios: sus resultados son altamente valorados a nivel individual y social, son instrumentalmente relevantes para encontrar respuestas a demandas complejas y cambios en un abanico de contextos y ámbitos relevantes y son necesarios e importantes para todos los individuos.

Ochman y Cantú (2013) clasifican a las competencias ciudadanas como conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables para una gobernanza eficiente. Hay que considerar que el término gobernanza refleja interpretaciones importantes que refieren a los requerimientos de la democracia en el tiempo presente, ya que implica la participación de los actores sociales en la toma de decisiones lo que por un lado presupone la existencia de la democracia, y por otro fomenta su continuidad. Entre las habilidades a desarrollar como parte de estas competencias, para los autores, se encuentran la perspectiva social y búsqueda del bien común/justicia, el respeto a la diversidad, el manejo y resolución de conflictos, la participación democrática, el respeto y valoración de la legalidad, la comprensión de la democracia como sistema de gobierno y como forma de vida, así como el ejercicio democrático de la autoridad y el control ciudadano del poder.

Magendzo (2016) menciona que las competencias ciudadanas funcionan como detonador para que las personas destinadas a incorporarse a la sociedad se conviertan en sujetos regulados por las normas sociales. Se centran en el desarrollo de la personalidad y la igualdad, la libertad y sus diversas expresiones en la vida social, la democracia, los derechos ciudadanos y la participación social y política. El desarrollo de las competencias ciudadanas busca mejorar el bienestar, la justicia y la protección social, así como la identidad nacional y el respeto de la diversidad en todas sus formas mediante la promoción de la convivencia y la interdependencia.

Desde otra perspectiva, Mockus (2004) describe a las competencias ciudadanas como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

El Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC 2010) menciona que las competencias ciudadanas se deben de basar en desarrollar habilidades que fomenten la convivencia, la paz, la participación democrática y la pluralidad y la diversidad.

Por otro lado, en México, la SEP (2011) utiliza el término de "competencias cívicas y éticas", las cuales, argumenta, permiten a las y los alumnos deliberar, elegir entre opciones de valor, tomar decisiones, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de la vida diaria como en aquellas que representan desafíos de complejidad creciente; asimismo, los aprendizajes logrados mediante el desarrollo de las competencias pueden generalizarse a múltiples situaciones y enriquecer la visión de las y los alumnos acerca de sí mismos y del mundo en que viven. De acuerdo con este organismo estatal, rector de la educación en el país, las competencias cívicas y éticas son las siguientes: conocimiento y cuidado de sí mismo; autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; respeto y valoración de la diversidad; sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; manejo y resolución de conflictos; participación social y política; apego a la legalidad, al sentido de justicia y la comprensión y aprecio por la democracia.

Común a distintas formas de conceptualizar las competencias ciudadanas (o términos equivalentes), es la distinción implícita de sus elementos: conocimientos, habilidades (entre las que pueden distinguirse las cognitivas, emocionales, comunicativas, prácticas e integradoras), actitudes y valores (Chaux, Lleras y Vázquez, 2004; Jaramillo, 2004; MEN, 2011; Ochman y Cantú, 2013; OCDE, 2006). Concretamente, esta investigación se centrará en conocer la influencia de la intervención propuesta sobre los elementos de conocimientos y habilidades comunicativas de las competencias ciudadanas.

La formación de competencias ciudadanas se enfoca no sólo en aprender el valor de las habilidades si no que también busca que dichas habilidades se desarrollen en la cotidianidad para que el individuo pueda integrarlas a su vida cotidiana. De acuerdo con Chaux, Lleras y Velázquez (2004), "la distancia entre el

aprendizaje de valores y las acciones existe porque usualmente los programas de transmisión de valores no proveen oportunidades para el desarrollo de las competencias” (p. 15). De igual manera, es importante generar un pensamiento crítico para que el individuo pueda llegar a realizar sus propias conclusiones y que pueda desarrollar un pensamiento autónomo, crítico, comprensivo y reflexivo.

La formación en ciudadanía está estrechamente relacionada con las competencias ciudadanas ya que ambas buscan formar ciudadanos y ciudadanas que mejoren la manera en cómo nos relacionamos con otros miembros de la comunidad, que promuevan la participación como un pilar en la creación y mejoramiento de la sociedad. “Una transformación en la manera como actuamos en sociedad, cómo nos relacionamos unos con otros o cómo participamos para lograr cambios requiere que los niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad, así como las generaciones que están por venir, reciban una formación que les permita ejercer de manera constructiva su ciudadanía.” (Chaux, Lleras, Velásquez, 2004, p. 10). La formación en ciudadanía sucede no sólo en la escuela, si no que también se puede dar en la familia, en el espacio público y en cualquier otro lugar en donde se puedan dar procesos y oportunidades de aprendizaje e interacciones entre distintas personas.

Chaux, Lleras y Velásquez (2004) dan una propuesta integral de formación ciudadana que se basa en cinco principios. El primer principio menciona la importancia de abarcar todas las competencias de manera integrada. El segundo principio busca brindar oportunidades variadas para poder practicar las competencias ciudadanas en la vida cotidiana con la intención de que mediante el ensayo y la práctica los estudiantes puedan aprender a poner en práctica sus habilidades desde un enfoque pragmático y utilitario y que los conocimientos no se queden únicamente en conocimientos sin que se apliquen en la vida real. El tercer principio integra la formación ciudadana con todas las áreas académicas, lo que busca que estas habilidades se desarrollen de manera conjunta con otras materias del currículum y que no se traten únicamente como conocimientos y habilidades aislados. Es por esto que esta investigación se centra en utilizar actividades artísticas con un enfoque participativo y colaborativo como un recurso para promover las competencias ciudadanas en los alumnos. El principio cuarto es acerca de la importancia de involucrar a la comunidad educativa incluyendo a los padres y madres de familia, con la intención de que estas habilidades se apliquen

fuera del contexto escolar y que tenga un impacto en la formación ciudadana fuera del aula. De igual manera, es importante que las instituciones y organizaciones también promuevan y apoyen el desarrollo de las competencias ciudadanas fuera del ámbito escolar. Para ellos “[los] miembros del barrio o la vereda y los representantes de organizaciones como las juntas de acción comunal pueden prestar un apoyo fundamental en la formación ciudadana. Coordinar esta labor con ellos muchas veces puede resultar de un enorme beneficio para todos” (Chaux, Lleras, Velásquez, 2004, p. 17). Por último, el principio cinco es el que involucra la evaluación de impacto para poder medir si las estrategias funcionan de manera adecuada. Estos autores proponen la prueba de competencias ciudadanas del ICFES de la cuál se hablará más adelante.

Para esta investigación, se tomaron como principales referencia teóricas para definir y clasificar las competencias ciudadanas los trabajos de Chaux, Lleras y Velásquez (2004) y Ruíz y Chaux (2005). Las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente. A continuación se definen los distintos elementos que integran estas competencias.

- **Conocimientos:** es la información que se necesita comprender para que un individuo pueda ejercer su ciudadanía de manera plena, y constructiva en una sociedad democrática. Incluye saberes sobre ciudadanía (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004), la democracia como sistema de gobierno y forma de vida (Ochman y Cantú, 2013; Jaramillo 2004) y resolución de conflictos (Ruíz y Chaux, 2005). Además, contenidos como la participación y sus mecanismos (Magdenzo, 2016; Ruiz y Chaux, 2005; Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Jaramillo, 2004), los derechos humanos, fundamentales y ciudadanos (Magdenzo, 2016; Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ruiz y Chaux, 2005) y la constitución política y la estructura del Estado (Ruiz y Chaux, 2005; Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). Con respecto a este elemento, es importante señalar que incluye no solamente los conceptos y la información memorizada, sino también las ideas y nociones, que a pesar de no llegar a un grado de definición y claridad suficiente como para considerarse conceptos como tal, están claramente relacionados con éstos.

- **Competencias cognitivas:** en esta categoría se desarrollan las habilidades que ayudan a realizar procesos mentales que fomenten la toma de perspectiva, la interpretación de las intenciones, la generación de opiniones, la consideración de consecuencias, la metacognición y el pensamiento crítico.
- **Competencias emocionales:** estas habilidades son las que ayudan a que un individuo pueda identificar y responder de manera constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Entre las competencias emocionales encontramos las siguientes: la identificación de las propias emociones, el manejo de las emociones, la empatía y la identificación de las emociones de los otros.
- **Competencias comunicativas:** estas habilidades se centran en desarrollar habilidades que ayuden a mejorar la capacidad que tenemos para comunicarnos con los demás para poder interactuar de una manera constructiva, democrática e incluyente. Entre las habilidades que se desarrollan en esta sección están el saber escuchar y la escucha activa, la asertividad y la argumentación. Vale la pena especificar, también, que de acuerdo con Ruiz y Chaux (2005), “las competencias comunicativas no se limitan al lenguaje verbal” (p.38) ya que las capacidades de expresión por medio “de expresiones artísticas como la pintura, la escultura, el teatro, la fotografía y la música, entre otras, son competencias comunicativas fundamentales en la formación ciudadana” (p.38).
- **Competencias integradoras:** estas competencias son las que se encargan de articular los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas ya que para ejercer la ciudadanía, se utilizan estas habilidades de manera integral y se complementan una con la otra.

Este mismo enfoque teórico se desarrolla también en Ruiz y Chaux (2005). De acuerdo con lo expuesto por dichos autores, se presenta a continuación una esquematización de los elementos “competencias comunicativas” y “competencias emocionales” que forman parte de las competencias ciudadanas, desarrollados de acuerdo ejemplos que dan los autores de cómo los mismos se expresan:

Competencias comunicativas

- 1) Escucha activa (saber escuchar a los demás)

- a. Poner atención a lo que dicen
 - b. Demostrarles que están siendo escuchados (con el lenguaje corporal, evitando interrupciones, parafraseando, preguntando si estoy entendiendo lo que están tratando de decir)
 - c. Tratar de no juzgar y entender la posición del otro intentando liberarme de mis prejuicios.
- 2) Asertividad
- a. Expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o dañando las relaciones.
 - b. Saber decir que no.
 - c. Responder de manera no agresiva ante las injusticias o malos tratos.
- 3) Capacidad de expresión por medio del lenguaje no verbal
- a. Lenguaje corporal (gestos, expresiones, posturas)
 - b. Capacidad de expresión por medio de manifestaciones artísticas

Competencias emocionales

- 1) Identificación de las propias emociones
- a. Identificar signos corporales asociados con las emociones
 - b. Capacidad de nombrar las emociones que se sienten
 - c. Identificar la intensidad de las emociones
 - d. Distinguir el tipo de situaciones que usualmente generan reacciones emocionales particulares
- 2) Manejo de las propias emociones
- 3) Identificar y nombrar las emociones de los demás
- 4) Respuesta empática ante las emociones de los demás

Es importante, por último, hacer una aclaración de términos. Si bien Ruiz y Chaux (2005) llaman “competencias comunicativas” y “competencias emocionales” a lo que se acaba de enlistar, en esta investigación se considera más pertinente usar el término “elementos comunicativos” y “elementos emocionales” de las competencias ciudadanas, debido a que cada uno de esos aspectos no necesariamente reúne todas las características para denominarse “competencia” como tal. Aquí se considera que el aporte teórico de Ruiz y Chaux podría ser más

claro, si se introdujera este cambio en los términos. En esta tesis se considera que son elementos, partes, de lo que conforma el nivel superior (las competencias ciudadanas).

3.4.1 Evaluación de las competencias ciudadanas

La evaluación de las competencias ciudadanas ha sido un tema investigado principalmente en Colombia. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) desarrolló en 2014 una prueba en donde se pueden evaluar las competencias ciudadanas. En esta prueba se evalúan los conocimientos y habilidades de los estudiantes en referencia al ejercicio del rol que tienen como ciudadanos, lo que implica una serie de conocimientos, mecanismos de participación política y otras habilidades que están ligadas a la convivencia social.

Esta prueba está constituida de 35 reactivos y se evalúan 4 subcompetencias: el pensamiento social, la argumentación, el multiperspectivismo y el pensamiento sistémico. La prueba mide las competencias cognitivas que muestran las habilidades de convivencia, participación democrática y pluralismo así como procesos de razonamiento y análisis que ayudan a que el estudiante pueda tener las habilidades necesarias para convivir socialmente, plantearse objetivos y ser parte de proyectos comunitarios.

Las pruebas estandarizadas del ICFES pueden tener limitaciones ya que dependen de la honestidad del individuo y de la seriedad con la que se realice el cuestionario, por lo que estas pruebas se pueden tomar como un recurso, pero es recomendable que se utilicen otras formas de evaluar para poder encontrar si realmente los principios, valores y conocimientos se aplican en la vida cotidiana.

Las evaluaciones del ICFES han sido criticadas por Mejía y Perafán (2006) ya que mencionan varios supuestos que se deben de considerar en las evaluaciones de las competencias ciudadanas. Ellos mencionan que los conceptos de la ciudadanía son fáciles de delimitar por lo que su significado puede tomarse desde un nivel superficial que no ayuda a comprender las situaciones sociales de manera real. Por lo que conocer el significado de una palabra no es sinónimo de que se comprenda a profundidad por lo que los autores proponen que estos conceptos deberían de verse reflejados en una aplicación básica del concepto y no dejarlo meramente como un concepto que se utiliza en el vocabulario.

Otro punto que mencionan estos autores es la importancia de comprender que las relaciones sociales en un nivel macro son la suma de las relaciones que suceden en un nivel micro. Se refieren a que el individuo comprenda y actúe de manera apropiada dentro de un conjunto de personas de su esfera social para que cuando conviva con otros grupos sociales más grandes, su actuar sea de la misma manera. Las evaluaciones se enfocan en el nivel micro y no pone énfasis en el actuar dentro de grupos sociales más grandes a los que se refieren como macro, ni tampoco se evalúa el entendimiento de lo que sucede a nivel macro dentro de una sociedad, por lo que sólo se enfoca en lo micro y se ignora la importancia de lo que sucede a nivel macro.

Como conclusión, estos autores proponen la importancia de desarrollar evaluaciones que también observen el pensamiento crítico, la autonomía, el entendimiento y la puesta en práctica de los conceptos para poder medir si los y las estudiantes entienden lo que significa la ciudadanía y si lo ponen en práctica para que puedan tomar sus propias decisiones de manera reflexiva y analítica y no se conviertan en ejecutores de las decisiones que otras personas tomarían por ellos.

Otro sistema de evaluación es el que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia. Este organismo ha fomentado el desarrollo de competencias ciudadanas mediante políticas y estrategias que buscan mejorar la calidad educativa a través del Sistema Nacional de Evaluación para elaborar y aplicar pruebas censales que indiquen la calidad de la educación y que muestren el desarrollo de las políticas educativas. Las pruebas se realizan en grado 5°, 9° y 11° y ahí se determinan cuales son las competencias ciudadanas que tendrían que desarrollar las y los alumnos.

Esta prueba está diseñada a partir de los cuatro tipos de competencias ciudadanas que se establecieron en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Estas competencias se dividen en cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

La primera categoría son las competencias cognitivas son los conocimientos y habilidades que ayudan a que el individuo la capacidad de convivir con otros ya hacerlo de manera pacífica y propositiva, la participación ciudadana, la democracia y que conozca y comprenda los derechos humanos y los deberes ciudadanos. Las competencias cognitivas también involucran el saber de los conocimientos básicos

de la Constitución y el desarrollo de habilidades argumentativas, el, multiperspectivismo, y el pensamiento sistémico.

La siguiente categoría son las competencias emocionales que se enfocan en desarrollar habilidades que funcionen para identificar las emociones propias y ajenas así como tener la capacidad de responder de manera constructiva, de tener empatía y saber manejar las emociones. Las competencias emocionales y comunicativas se miden a partir de la capacidad de expresar ideas propias y escuchar a los demás, de la escucha activa y la asertividad.

La tercera categoría son las competencias comunicativas que se enfocan en desarrollar habilidades que permitan al individuo transmitir ideas con coherencia, claridad y que tengan la capacidad de impactar en el otro, transmitir las ideas de manera eficiente, intercambiar ideas, dialogar y respetar mediante una conducta que vaya de acuerdo a códigos morales y éticos y que se apeguen a las reglas de convivencias.

La cuarta categoría son las competencias integradoras que buscan que el individuo pueda integrar las tres categorías anteriores para que pueda desempeñarse como un ciudadano o ciudadana competente. Es importante que se entiendan las diferentes categorías como complementarias e interdependientes entre sí ya que se utilizan en el ambiente de la ciudadanía pero también en el académico, en el laboral y dentro de la familia.

En Perú, Negrini y Castañeda (2021), evaluaron las competencias ciudadanas de 246 estudiantes de la Facultad de Administración de una universidad pública en Lima. Es una evaluación que mide las sensaciones acerca de las competencias ciudadanas en correlación al comportamiento socialmente aceptable. Es un cuestionario de autopercepción de las competencias en donde se encuentra un enlace significativo en donde se puede dar a conocer que las competencias ciudadanas pueden influenciar en la comprensión de una realidad social mediante la toma de conciencia de uno mismo dentro de un rol que tiene en cuenta a su entorno y aprender a convivir con él a través de un comportamiento socialmente aceptable que se basa en las normas de conducta y de ética.

Los resultados de esta evaluación revelan que el comportamiento socialmente responsable se percibe como alto entre los estudiantes universitarios lo que demuestra que sus acciones de cooperación, democracia y participación dentro de un entorno social va de acuerdo a las competencias ciudadanas que se

evaluaron, pero aún existe una proporción de estudiantes (22%) que no manifiestan el mismo grado de participación y cooperación que los demás por lo que todavía existe un campo para mejorar la formación en ciudadanía. Esta evaluación concluye que las competencias no sólo forman ciudadanos con valores y principios, si no que también es importante fomentar el pensamiento crítico y propositivo para construir una ciudadanía que busca mejorar su entorno y sus procesos participativos y democráticos.

Padilla (2011) evaluó a 252 estudiantes de la Universidad Militar Nueva Granada y la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca con respecto a 4 categorías relacionadas con las competencias ciudadanas: la democracia, la responsabilidad social, los derechos humanos y el concepto de ciudadanía. Su investigación se realizó mediante un diseño no experimental de alcance analítico con 252 estudiantes entre 19 y 25 años de edad escogidos mediante un método probabilístico de tipo aleatorio estratificado. En su investigación llegó a la conclusión de que es importante que la competencia cognitiva se fortalezca, así como el entendimiento del rol que tienen los y las alumnos en la sociedad para que encuentren un sentido de pertenencia que los motive a construir una comunidad mediante la participación activa. También encontró que es importante fortalecer la responsabilidad social para que sea más fácil identificar los valores por los que se rigen los demás para que puedan tomar una posición ante los conflictos que existen dentro de su comunidad. El autor propone que se pueden establecer espacios y actividades que fomenten la comunicación, el diálogo y la deliberación para promover intereses colectivos.

Cabrera (2020) realizó un estudio con 423 estudiantes de ingenierías y ciencias económicas de la Universidad ECCI. El análisis de este estudio es de carácter cuantitativo en donde se evidenciaron tendencias de apropiación de las competencias ciudadanas. El autor identificó un comportamiento deficiente acerca de las competencias ciudadanas por lo que se propone la importancia de crear espacios para que desarrollen las habilidades que podrían ayudar a que los alumnos desarrollen nuevas habilidades frente a una sociedad segregada, violenta, corrupta e indiferente. Llega a la conclusión de que es importante abordar el estudio y el desarrollo de las competencias ciudadanas mediante la articulación con comportamientos que pueden ayudar a que estas habilidades se desarrollen y se

apliquen en el día a día para comprender que las competencias ciudadanas pueden ayudar a fortalecer la convivencia entre las personas y el desarrollo de una comunidad.

Zuta, Velasco y Rodríguez (2014) llevaron a cabo una investigación con estudiantes de las facultades de Derecho y Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú acerca de la responsabilidad social universitaria. En esta investigación se explicó a los estudiantes acerca de los derechos humanos como fundamento de las competencias ciudadanas, ya que al desarrollar dichas competencias, se puede comprender con mayor facilidad la realidad social y la incidencia mediante la cooperación, la convivencia y la participación activa y responsable para poder construir una sociedad ética y democrática. Los autores de esta investigación llegaron a la conclusión de que los conceptos se deben de poner en práctica para reforzar los conceptos teóricos. Esto se puede llevar a cabo mediante talleres que fomentan roles que necesitan un grado de desarrollo de competencias ciudadanas para que las y los alumnos puedan enriquecer los conceptos y desarrollar las habilidades de manera práctica. En esta investigación se promueve a que los docentes busquen nuevas formas de consolidar el aprendizaje mediante prácticas y actividades que promuevan la creación de comunidades equitativas y solidarias.

En la presente investigación se realizó una propuesta propia de evaluación de las competencias ciudadanas basada en la teoría en Chaux la cual se explicará a fondo en el capítulo de metodología.

3.5 Educación no formal

De acuerdo con la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO (1972), no debe considerarse a la educación como un proceso limitado espacial y temporalmente a las escuelas, por lo que es útil una distinción analítica entre educación formal, informal y no formal. De este modo, la educación no formal “comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Pastor, 2001, p.27). Así pues, la educación no formal se organiza fuera del marco del sistema oficial y del sistema educativo reglado por el Estado, se realiza de manera voluntaria

y puede promover la participación activa en la vida social, la autonomía y la solidaridad entre la ciudadanía, ya que son actividades que suceden fuera de las escuelas y de las estructuras institucionalizadas. Como señalan Maiztegui y Eizaguirre (2008), “la vieja concepción de la ciudadanía formulada a partir de la relación entre individuo y Estado ha sido sustituida por nuevos tipos de ciudadanía emergentes que son más individuales, fluidas y creadas en contextos de aprendizaje no formal” (p.17)

La educación no formal permite promover actividades que aportan a la comunidad desde diferentes perspectivas ambientales, culturales, deportivas, etc. y abre las posibilidades para generar interacciones entre las personas de diferentes sectores, edades e ideologías, ya que, generalmente, estas actividades se realizan en espacios en donde se permite que los sujetos convivan teniendo como vínculo un interés genuino por aprender de un tema específico. La educación no formal también es una fuente de conocimiento que puede ayudar a crear habilidades que aumentan las posibilidades de auto-empleo, así como la especialización en distintos campos de trabajo. Además, cuenta con la ventaja de que las personas se implican en procesos educativos por su propia voluntad (lo que en muchas ocasiones tiene relación con que perseveren en ellos). En la educación formal, puede llegar a suceder que los niños, niñas y jóvenes se sientan obligados a ir a la escuela, lo que puede crearles incentivos negativos para su proceso de aprendizaje, así como manifestaciones de rechazo hacia la autoridad. En contraste, la educación no formal puede propiciar que el aprendizaje se continúe en otras etapas de la vida y que los sujetos puedan profundizar en temas que realmente son de su interés, toda vez que no hay de por medio ninguna finalidad de recibir calificaciones, aprobar cursos o ser evaluados cuantitativamente.

Desde otra perspectiva, Homs (2001) señala que la educación no formal “afecta a todas las personas, pues todo hombre o mujer tiene y, dentro de ciertos límites, mantiene a lo largo de toda la vida la capacidad de adquirir y acumular aprendizajes.” (p. 531). Esta constante presencia de procesos no necesariamente intencionales de educación a lo largo de la vida cotidiana, permite resaltar el valor de propiciar procesos educativos conscientes, orientados al desarrollo de competencias útiles para la vida en una sociedad democrática.

De acuerdo con Maiztegui (2007), los trabajos de educación ciudadana en la educación de adultos y la educación no formal son en muchas ocasiones dirigidos al desarrollo de competencias necesarias para la participación en la vida social, toman en cuenta en múltiples contextos a segmentos de la población que se encuentran con mayores posibilidades de quedar excluidos socialmente, y constituyen esfuerzos que, en muchos casos, están plenamente en consonancia con consideraciones de la teoría educativa de Freire, quien entiende la educación como un elemento de cambio social.

En esta investigación se lleva a cabo una intervención que se distribuye en proyectos. El aprendizaje que se realiza a partir de proyectos se encuentra dentro de la corriente de la educación activa cuya finalidad principal es aprender a través de la experiencia y actuar con un propósito. Para poder lograr esto de manera eficaz es importante que estos proyectos se realicen basándose en los intereses de los estudiantes y que se fomenten habilidades de negociación y de colaboración entre los participantes mediante el diálogo y la cooperación para que se genere una interdependencia entre los estudiantes. El aprendizaje a través de proyectos utiliza estrategias que buscan desarrollar competencias humanas y sociales como la comunicación, la cooperación y la responsabilidad. El aprendizaje por proyectos también involucra el aprendizaje situado ya que este tipo de experiencias tratan de realizarse dentro de un contexto real, lo que ayuda a que los estudiantes asuman responsabilidades y tomen decisiones fomentando el compromiso en contextos de la vida real. También tiene como fin que los alumnos le den valor a este aprendizaje más allá del salón de clases. Los alumnos aprenden mediante procesos de revisión, reflexión y valoración y esto les ayuda a ejercitar el pensamiento crítico. La interacción y el aprendizaje en el contexto social son parte de la teoría de Vigotsky que promueve un aprendizaje más integral. Un ejemplo de este tipo de aprendizaje es el que sucede a partir de la participación periférica para ejemplificar esto se toma en cuenta a los novatos que aprenden por medio de un experto. En este tipo de aprendizaje la participación comienza ayudando, acompañando y participando al experto y eventualmente se va incrementando y pasa de ser lateral a hacer una participación total. Este tipo de aprendizaje hace que el individuo comprenda los procesos y eventualmente pueda formar su identidad a partir de ellos.

Para poder propiciar este tipo de aprendizaje en el ámbito de la educación no formal, Herrerías e Isoard (2014) consideran que es importante que se interactúe con la realidad, lo que lleva a una experiencia situada y basada en la vida real, que exista la oportunidad de transformarse al aprender de otro, se crean relaciones entre todos los participantes y se aprende de manera conjunta, que haya la libertad para proponer y oportunidad para aplicar, lo que significa que los participantes están motivados a compartir sus propias ideas y propuestas durante el proyecto. También es importante que se resignifique la teoría a partir de la experiencia, esto significa que el aprendizaje va más allá del aula y se crea un vínculo entre la teoría y la práctica, lo que significa que los conocimientos y la teoría se puede aplicar dentro de un contexto sociocultural, para tratar de mejorar un problema desarrollar la participación ciudadana y crear conexión con la comunidad.

La vinculación con la formación ciudadana se da a partir de los procesos que fomentan la participación activa dentro de la comunidad, mediante los procesos de cooperación y colaboración con otros, la tolerancia y la empatía al trabajar con otros miembros de la comunidad y la visión ética y social que tienen estos proyectos al tratar de mejorar o aportar hacia un problema social que sucede en el contexto sociocultural de la comunidad. Al aprender poniendo en práctica los conocimientos en un contexto determinado se incrementa la posibilidad de obtener un aprendizaje significativo, mediante el desarrollo de un proyecto que tiene como fin resolver un problema del cuál se está aprendiendo.

4. Metodología

4.1 El presente estudio en términos taxonómicos

Esta tesis es una investigación que se puede clasificar de la siguiente manera: por su propósito, es aplicada; por la clase de medios utilizados por la obtención de datos, es de campo; por el enfoque que se da a la investigación, es mixta; y por el nivel de conocimientos que pretende alcanzar, es descriptiva, con elementos correlacionales (ya que muestra el desarrollo de un fenómeno, es decir, los efectos de la aplicación de un taller de arte con enfoque participativo y colaborativo en el espacio público con respecto a la formación de elementos clave de las competencias ciudadanas en la población participante, estableciendo al mismo tiempo, una correlación entre el desarrollo de dichas competencias y la intervención).

La investigación cualitativa es un recurso para obtener una perspectiva global del comportamiento y de la percepción que tienen las personas acerca de un suceso o una experiencia. Este tipo de investigación se enfoca en el significado, en la descripción y en la observación de un fenómeno. Tiene planteamientos cualitativos abiertos, expansivos, fundamentados en la experiencia e intuición que no están direccionados en su inicio y se orienta a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos. (Hernández, 2010). El enfoque de esta tesis es eminente de corte cualitativo, sin embargo, uno de los instrumentos utilizados implica una forma de obtención de datos y un tratamiento de los mismos (para presentarlos) que reviste un carácter cuantitativo (el instrumento para la evaluación de elementos comunicativos y emocionales de las competencias ciudadanas). A pesar de ello, el enfoque que se utilizó para analizar los resultados obtenidos del mismo presta atención no únicamente a las “cantidades”, sino a los cambios cualitativos posibles que éstos sugieren, en conjunto con los datos recabados con los otros instrumentos. Es por todo lo anterior que, en estricto sentido, el enfoque de este trabajo es mixto.

4.2 Objetivos

General: Comprender la influencia que tiene un taller con actividades artísticas en el espacio público con enfoque de educación ciudadana sobre los componentes comunicativos, emocionales y de conocimientos de las participantes.

Específicos:

1) Desarrollar un modelo de taller con actividades artísticas en el espacio público para fomentar los componentes comunicativos, emocionales y de conocimientos de las competencias ciudadanas en la población objetivo.

2) Sistematizar y analizar los resultados obtenidos acerca de la influencia de la intervención sobre los componentes comunicativos, emocionales y de conocimientos de las competencias ciudadanas en las participantes.

4.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron las siguientes técnicas:

1. Observación participante, llevada a cabo por la investigadora, que era, a su vez, la facilitadora del taller.
2. Entrevista estructurada. Antes de iniciar el taller y de manera posterior a la finalización del mismo, se aplicó una entrevista a cada una de las participantes de manera individual. Con esta técnica, se buscó obtener información con respecto al elemento de conocimientos de las competencias ciudadanas. Se compararon las respuestas previas al taller con las posteriores, prestando atención a las diferencias que se hacen patentes con respecto a la forma de concebir, por parte de las participantes, elementos conceptuales y nociones como la ciudadanía, la democracia y la resolución de conflictos.
3. Instrumento para la evaluación de elementos comunicativos y emocionales de las competencias ciudadanas, de elaboración propia, basada en los aportes teóricos sobre las competencias ciudadanas de Chauv, Lleras y Velásquez (2004) y Ruiz y Chauv (2005). Se aplicó antes de la realización del taller y de manera posterior al mismo.

A continuación, se detalla la información sobre los instrumentos utilizados.

4.3.1 Registro de observación

La observación participante se utiliza como una herramienta que ayuda a incrementar la validez del estudio, ya que se hacen observaciones que complementan la comprensión del contexto en donde se realiza la investigación, a partir de la observación de manifestaciones no verbales de sentimientos, interacciones que suceden entre los participantes de la investigación, opiniones que expresan durante la intervención y actitudes que toman ante las actividades realizadas. DeWalt y DeWalt (2002) mencionan que la observación participante ayuda a desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio para obtener una perspectiva más objetiva y precisa dentro de las limitaciones del método.

Durante cada sesión del proyecto de intervención, la investigadora, quien era al mismo tiempo la facilitadora del taller, realizó directamente la observación, anotando los datos en un registro simple de observación, que contenía dos campos, uno en el cual describía los sucesos ocurridos y otro en el que anotaba sus impresiones, reflexiones y análisis de los mismos. El llenado del registro de observación se llevó a cabo de manera inmediata a la finalización de cada una de las sesiones, y la investigadora se apoyó de grabaciones de voz para registrar observaciones e impresiones en el momento y posteriormente transcribirlas.

En la observación, se puso atención a aspectos relacionados con los aspectos comunicativos y emocionales de las competencias ciudadanas, tales como asertividad, escucha activa, identificación de las propias emociones y de las emociones de los demás, manejo de las propias emociones y expresión artística, como elementos principales. También se prestó atención a la manifestación de opiniones y juicios estéticos, las manifestaciones verbales de valores éticos y políticos, reflexión sobre problemáticas comunitarias y sociales, así como aquellos actos o palabras que mostraran tolerancia, participación, autonomía y cooperación. Por supuesto, se prestó atención no solo a las manifestaciones positivas de todo lo anterior, sino también a la ausencia de estas y a sus contrapartes (acciones contrarias a la tolerancia o a la cooperación, falta de participación, apatía, actitudes de autonomía y dependencia, por ejemplo). En el registro de observación se anotaron también sucesos y dichos que ocurrieron una vez finalizadas las sesiones

propriadamente, pero que contenían información relevante a partir de lo manifestado por las participantes.

4.3.2 Entrevista estructurada

La entrevista estructurada es un tipo de entrevista de corte cuantitativo en donde se realizan preguntas con el fin de juntar información relevante de un tema. Las preguntas se estructuran antes de realizarlas con los participantes, siguiendo un orden y clasificación por categorías. Algunas de las ventajas que menciona Heinemann (2003) son la posibilidad de obtener datos específicos y clasificarlos dentro de un objetivo determinado y el amplio espectro de aplicación que tienen este tipo de entrevistas.

Se optó por aplicar este tipo de entrevista debido a que, si bien inicialmente se pensaba hacer una entrevista semi-estructurada, a partir de las primeras aplicaciones (antes de la intervención), la investigadora notó que había una gran dificultad para que las participantes respondieran de forma extensa las preguntas. Se limitaban a dar respuestas bastante concretas, y no ampliaban significativamente la información que daban cuando se trataba de indagar un poco más con preguntas alternas. Esto puede haberse dado así, debido a que las participantes mostraban un cierto recelo inicial para abrirse con la entrevistadora. Parte de ello tal vez tuvo que ver con que probablemente se sentían en cierta medida evaluadas y que, por tener muchas de ellas un rezago educativo importante, se sentían inseguras al ser cuestionadas. Definitivamente, en la aplicación posterior al taller, las entrevistas podrían haberse desarrollado de una manera más libre, pues ya existía mucha confianza con la investigadora, pero esto hubiera implicado hacer una diferencia entre la técnica usada al inicio y aquella utilizada al final, lo que hubiera afectado la capacidad de comparar la información.

A continuación, se presentan las preguntas que formaron parte del guión de la entrevista estructurada:

1. En tus palabras, ¿qué es la ciudadanía y qué significa ser ciudadana?
2. ¿Cómo es, en tus palabras, un buen ciudadano o ciudadana?
3. ¿Qué es para ti la democracia?
4. ¿Crees que la cooperación entre los miembros de una comunidad pueda mejorar el estilo de vida y las relaciones entre las personas?

5. ¿Cuál consideras que es la mejor forma en que una sociedad puede organizarse y gobernarse?
6. ¿Cuál consideras que debe ser la actitud de las personas en una sociedad frente al gobierno?
7. Cuando hay diferencias entre las personas o grupos de personas en una sociedad que provocan conflictos, ¿Qué consideras que debe hacerse con ellas?
8. ¿Quién consideras que es dueño/ responsable de la calle, los parques, las plazas públicas?
9. ¿Qué es para ti el espacio público?
10. ¿Qué opinas del arte en el espacio público? (murales, stickers, carteles, esculturas)
11. ¿Crees que el arte te pueda ayudar a lidiar con tus emociones?
12. ¿Consideras que puedes influenciar el entorno social y físico por medio del arte?
13. ¿Te sientes aceptada por los miembros de tu comunidad?
14. ¿Participas activamente en tu comunidad? ¿Cómo lo haces?

4.3.3. Instrumento para la evaluación de elementos comunicativos y emocionales de las competencias ciudadanas

Se elaboró un cuestionario para la evaluación de los elementos comunicativos y emocionales de las competencias ciudadanas, basado en los aportes teóricos sobre las competencias ciudadanas de Chau, Lleras y Velásquez (2004).

Se trató de un cuestionario de 26 ítems, con preguntas cerradas. En todos los casos, la respuesta debía ser expresada de acuerdo con una escala de valoración de 3 opciones, también, como en el caso del instrumento anterior, para evitar una respuesta dicotómica y dar espacio para una respuesta que requiere de una valoración de gradualidad.

Las dimensiones o elementos que se buscó indagar con el instrumento fueron:

1) Asertividad (5 ítems). De acuerdo con Ruiz y Chau (2005), el asertividad es “la capacidad para expresar necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a los demás o de ir en detrimento de las relaciones interpersonales” (p. 38).

2) Comunicación con otros (4 ítems). Se elaboraron estos ítems para arrojar datos sobre la percepción de las participantes sobre qué tan buena es su comunicación con otras personas, así como qué tantas capacidades consideran que tienen para dialogar.

3) Manejo de las propias emociones (5 ítems). De acuerdo con Ruiz y Chauv (2005),

[Hay] dos tipos de competencias emocionales, las de identificación y manejo de las propias emociones, y las de identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás. Las primeras buscan que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones. No se trata de hacer desaparecer las emociones. Esto no es posible ni deseable. En cambio, se trata de que cada persona pueda comprender sus propias emociones y tener control de sus respuestas a las mismas (p.41).

Los autores señalan que

La identificación de las propias emociones es un requisito fundamental para lograr un manejo adecuado de éstas. Tener la capacidad de interpretar los signos corporales asociados con diversas emociones, nombrar la emoción o emociones que se están sintiendo, identificar sus distintos niveles de intensidad y aprender a distinguir el tipo de situaciones que usualmente generan reacciones emocionales particulares, facilita el manejo adecuado de las emociones (pp. 41 y 42)

4) Identificación de las emociones de otros (3 ítems). Ruiz y Chauv (2005) señalan que identificar las emociones de otros es fundamental para posibilitar una respuesta empática en las relaciones interpersonales.

5) Escucha activa (4 ítems). De acuerdo con Ruiz y Chauv (2005),

Una de las competencias comunicativas fundamentales para poder construir una sociedad dialogante e incluyente es la de saber escuchar a los demás. Escuchar de manera activa implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles que están siendo escuchados (...) Así, los otros pueden reaccionar señalando que sí es

eso lo que están queriendo decir, o indicar que no y aclarar de nuevo su posición (...) Escuchar activamente implica también un interés auténtico por comprender al otro. Es decir, no se limita simplemente a seguir automáticamente unos pasos o a hacerle creer al otro que está siendo escuchado. Escuchar activamente implica estar dispuesto a encontrar en el otro perspectivas distintas a las propias, a no dejarse llevar por prejuicios y estereotipos y a no asumir que se entienden completamente las intenciones detrás de las acciones de los demás” (p. 37 y 38).

6) Expresión artística (2 ítems). Según Ruiz y Chaux (2005),

“Las competencias comunicativas no se limitan al lenguaje verbal. La capacidad de expresión por medio del lenguaje no-verbal, y de expresiones artísticas como la pintura, la escultura, el teatro, la fotografía y la música, entre otras, son competencias comunicativas fundamentales en la formación ciudadana. Estas competencias amplían el espectro y las posibilidades de comunicación con los demás, abren opciones de expresión y reconocimiento de las propias identidades y favorecen la capacidad de comprender al otro de una manera más profunda.” (p. 38).

A continuación, se presenta el cuestionario de elaboración propia que se generó tomando como base la teoría ya referida.

PREGUNTA	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA
Cuando una persona cambia de actitud conmigo le pregunto cuál es la causa.			
Verifico que entendí lo que la otra persona trató de decirme, en lugar de interpretarlo por mi cuenta.			
Cuando alguien me está hablando trato de poner toda mi atención.			

<p>Cuando alguien me está expresando algo, intento no juzgar lo que me dice desde mi propia experiencia y trato de entender su punto de vista.</p>			
<p>Cuando alguien expresa su desacuerdo conmigo o me critica me lo tomo de buena manera y sin ofenderme.</p>			
<p>Se me facilita pedir ayuda a otra persona.</p>			
<p>Cuando expreso mi desacuerdo con otra persona o le hago una crítica, tengo cuidado en hacerlo de forma amable, sin herirla y sin que mi crítica sea destructiva.</p>			
<p>Verifico que la otra persona haya realmente entendido lo que expresé de la manera en que yo buscaba comunicarlo.</p>			
<p>Cuando me tratan de mala manera o de forma injusta, soy capaz de no reaccionar de manera agresiva, pero expreso mi desacuerdo de manera asertiva.</p>			
<p>Identifico y puedo nombrar los sentimientos y emociones de las otras personas.</p>			
<p>Puedo darme cuenta cuando los demás se molestan, ofenden o sienten tristes por algo que otros hacen o dicen.</p>			
<p>Me doy cuenta cuando alguien, al hablar, se está guardando ciertos pensamientos o sentimientos que por alguna razón no quiere expresar.</p>			
<p>Me intereso por los sentimientos de los demás.</p>			
<p>Hago cosas por otras personas porque soy capaz de ponerme en su lugar.</p>			

Quando alguien la está pasando mal o tiene un problema soy capaz de entender cómo se siente.			
Me cuesta trabajo hablar con personas que no comparten mis puntos de vista.			
Puedo mediar en los conflictos que haya entre los demás.			
Aunque soy capaz de ponerme en el lugar de los demás, no cargo con sus problemas ni dejo que me afecten negativamente.			
Quando estoy colaborando con otros o trabajando en equipo, puedo controlar mis emociones adecuadamente, aunque haya cosas que no me gusten u opiniones con las que no estoy de acuerdo.			
Quando alguien se expresa de forma negativa sobre mí o hace comentarios que me resultan desagradables, no permito que eso me afecten emocionalmente.			
Identifico y puedo nombrar mis propios sentimientos y emociones.			
Me resulta eficaz utilizar alguna forma de expresión artística (dibujo, pintura, baile, arte visual, etc.) para dar una salida adecuada a mis emociones y pensamientos.			

PREGUNTA	MALA	REGULAR	BUENA
Mi comunicación con mis familiares es:			

Mi comunicación con mis compañeros es:			
--	--	--	--

PREGUNTA	DIFÍCIL	REGULAR	FÁCIL
Para mí, expresar mis emociones resulta:			
Expresar lo que pienso y/o siento a través de alguna disciplinas artísticas me resulta:			

4.4 Análisis de los datos obtenidos

A continuación se presenta el proceso de sistematización y análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación de los 3 instrumentos reportados.

Con respecto al instrumento para la evaluación de elementos comunicativos y emocionales de las competencias ciudadanas, de elaboración propia, el proceso fue el siguiente: en primer lugar, se capturaron las respuestas en una base de datos contenida en una hoja de cálculo de Excel, por cada aplicación del instrumento (es decir, se generó una base de datos para la aplicación previa al taller y otra para la aplicación posterior al mismo). Dado que todos los ítems del instrumento tienen un diseño de pregunta cerrada, se procedió a elaborar tablas de porcentajes (tablas de frecuencias expresadas en porcentajes). Posteriormente se seleccionaron, de las 26 tablas resultantes, 15 de ellas para presentar en el capítulo de Resultados, debido a la relevancia de los datos obtenidos (y a consideraciones que tienen que ver con evitar redundancias). Si bien los datos arrojados por cada una de las tablas constituyen datos cuantitativos, en estricto sentido, la lectura que se dio a los mismos tuvo un enfoque que puso atención a lo que esos cambios implican, y no meramente considerarlos como datos numéricos o descriptivos.

En cuanto a la entrevista estructurada, el proceso que se llevó a cabo fue este: una vez que se aplicaron dichas entrevistas (todas el mismo día), se procedió

a transcribirlas íntegramente, en Word. No se utilizó ningún software especializado (como AtlasTi) para la elaboración de categorías, sino que el trabajo se realizó directamente en dicho programa. El análisis que se realizó de los datos obtenidos fue deductivo, debido a que a partir de lo expresado por las participantes en su discurso, se categorizaron los elementos presentes en sus respuestas, analizando qué puntos en común tenían las diversas contestaciones que daban a las preguntas, discriminando la relevancia de dichos elementos a partir del marco teórico de esta investigación. En otras palabras, a partir de la forma en que en este trabajo se comprenden ciudadanía, democracia, espacio público, etcétera, fueron analizándose las respuestas, aislando los elementos relevantes contenidos en el discurso. No se dio un tratamiento numérico a estos datos agrupados, porque debido a la mirada cualitativa con que se analizó este instrumento, no es tan relevante cuántas de las participantes dijeron algo, sino más bien, reflexionar sobre el sentido e implicaciones que lo dicho por ellas tiene, con relación a los elementos estudiados. Se trabajó con cada una de las preguntas que obtuvieron el tipo de respuestas más relevantes en la entrevista, presentando los distintos tipos de respuesta que se dieron a cada una de ellas (tomando en cuenta elementos importantes que aparecen en ellas) y analizando lo que esos tipos de respuestas implican (en cuanto a las ideas y concepciones de las participantes). Se hizo este análisis para los datos obtenidos en la entrevista previa al taller, y posteriormente se realizó lo mismo con las respuestas de la entrevista posterior. Para hacer el análisis de las respuestas dadas a la entrevista final, fue muy relevante contrastar el contenido de las mismas con lo dicho por las participantes en la entrevista inicial.

La observación participante se realizó por parte de la investigadora durante cada sesión, en las cuáles compiló grabaciones de audio en donde relató las observaciones que hizo y las conversaciones que tuvo con las participantes durante todo el taller. De igual manera se incluyeron en los audios reflexiones que se hicieron de manera participativa y opiniones que las participantes compartieron acerca de sus experiencias vividas en el taller con la investigadora.

4.5 Población participante y acercamiento con la misma

La población estuvo conformada por 15 mujeres de entre 24 y 59 años, beneficiarias del trabajo de la organización Muñecas Tiresias A. C. Las participantes habitan en la

casa hogar “Paola Buenrostro”, perteneciente a dicha asociación. Se trata de personas en situación de vulnerabilidad que, ya sea porque carecen de hogar propio o por cuestiones de seguridad personal (sobre todo derivadas de su identidad de género) viven en comunidad en la casa hogar. Es necesario señalar que se trata, en todos los casos, de mujeres transgénero. De hecho, en específico la asociación en sí está conformada por y para mujeres trans, de modo que tanto las voluntarias como las personas pertenecientes a la población a la que atiende, comparten esa característica. La presente investigación implicó la decisión ética y política, por parte de la tesista, de no hacer una distinción entre ellas y las mujeres que carecen de la situación de transgénero para, precisamente, no poner el acento sobre la misma, como si ella implicara una verdadera diferencia sustancial con cualquier otra mujer. Finalmente, hay que señalar que muchas de ellas no tienen estudios formales, o cuentan con pocos años de escolaridad, por lo que varias tienen problemas de lectura y escritura básica. Su participación en el taller fue enteramente voluntaria.

Es importante hacer aquí la anotación de que, a raíz de un comentario de un miembro del comité de lectura de esta tesis, se originó una reflexión en torno a que el hecho de que las participantes del estudio sean mujeres trans, hubiese ameritado tomarlo en cuenta en el diseño del trabajo. Esta es una apreciación válida, que debido a las exigencias de los tiempos para realización de la tesis, no fue posible atender, porque el trabajo de campo ya estaba realizado. En futuras investigaciones con este tipo de población, puede tomarse en cuenta lo anterior, si bien, la autora de esta tesis considera que también la decisión que se tomó se realizó desde cierto punto de vista, porque partió de la idea de no hacer una distinción, toda vez que son plenamente mujeres.

El contacto con la asociación Muñecas Tiresias A. C. se dio a través del vínculo de la misma con la Fundación Arte por la Vida, con la que la investigadora tiene lazos por haber compartido previamente proyectos de trabajo. El personal de Arte por la Vida le sugirió a la tesista realizar el contacto con Muñecas Tiresias, toda vez que su participación podría contribuir a ofrecer nuevas actividades de formación para las mujeres de la casa hogar “Paola Buenrostro”. Se realizó el acercamiento con dicha asociación y, en un ejercicio de diálogo con su personal, se presentó y aprobó la propuesta del taller.

La población no cambió durante las 6 sesiones del taller, ya que las participantes suelen vivir ahí durante mucho tiempo y estuvieron presentes durante toda la intervención, la cual se realizó dentro de las estancias de la casa hogar. Se llevó a cabo este número de sesiones porque fue el tiempo máximo que la administración de Muñecas Tiresias pudo poner a disposición, dadas las múltiples actividades que tiene programadas para las beneficiarias.

4.6 Proyecto de intervención

El proyecto consistió en un taller de actividades artísticas con enfoque participativo y colectivo orientado hacia el espacio público. El título del mismo fue Taller “Arte Transruptivo”. Las actividades que se diseñaron fueron específicamente de artes plásticas. Esto, debido a que esa es la especialidad artística de la investigadora, en su vida profesional.

El taller se desarrolló durante 6 sesiones, de 2 horas cada una, del 8 de junio al 12 de septiembre de 2021. A continuación, se presenta el contenido que se trabajó en cada sesión. Vale la pena resaltar que, al reportar cada una, se mencionan tanto sus “Objetivos” como sus “Objetivos de intervención”. Los primeros son los objetivos de la carta descriptiva para llevar a cabo la sesión (tal como se les presentaron a las participantes), mientras que los segundos son los objetivos de la investigadora, con referencia a lo que se buscaba fomentar con las actividades. Se presenta, a continuación, el Cuadro , en donde se muestran ambos objetivos.

Cuadro 1. Objetivos (de la sesión en sí) y objetivos de intervención (propios de la investigadora), para cada sesión.

Sesión	Objetivo (sesión en sí)	Objetivo de intervención (investigadora)
1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar que es el arte en el espacio público y cómo podemos incidir en él. 2. Reflexionar acerca de que son las competencias ciudadanas y cómo influyen en nuestra vida diaria. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer cuáles son los conocimientos previos de las participantes acerca de los conceptos del espacio público, de la democracia, de la ciudadanía, de las competencias ciudadanas y del arte en el espacio público. 2. Explicar a las participantes la importancia del espacio público y cómo ellas pueden intervenir en él ya que implica el ser parte de ser ciudadana y participar activamente dentro de una comunidad.

		3. Enseñar lo que significan las competencias ciudadanas y porqué son importantes para la vida dentro de una sociedad.
2	<p>1. Reflexionar acerca de las distintas formas de expresión a través del arte.</p> <p>2. Comprender cómo podemos utilizar algunas actividades artísticas para comunicar nuestras emociones y pensamientos.</p> <p>3. Aprender a crear stickers.</p>	<p>1. Reflexionar acerca de la importancia de desarrollar competencias comunicativas y emocionales, y hacer conscientes a las participantes sobre dichos elementos.</p> <p>2. Realizar una aproximación al reconocimiento y nombramiento de las emociones propias, haciendo una reflexión acerca de la importancia de saber que nos sucede y cómo podemos comunicar cuando algo nos desagrada, nos molesta o nos hace sentir una emoción que se pueda clasificar como “negativa”.</p> <p>3. Compartir las experiencias vividas en la sesión para que las participantes se den cuenta de que todas han pasado por procesos similares en distinto momentos de la vida, por lo que es importante desarrollar la empatía y la tolerancia para identificar estas emociones en los demás y comprender que pueden estar pasando por procesos complicados y muchas veces, las reacciones de sus compañeras no son un ataque personal, sino una manera de sacar lo que ellas no han identificado previamente.</p> <p>4. Enseñar que las actividades artísticas pueden ayudar a que las participantes se relajen y saquen sus impulsos violentos o destructivos para que no les afecten a ellas mismas o a otras personas.</p>
3	<p>1. Reflexionar acerca del reconocimiento individual a través de las diferencias con otros (identidad local y ciudadanía global).</p> <p>2. Fomentar el respeto y valoración de la diversidad a través de las actividades artísticas.</p> <p>3. Aprender a realizar carteles con la técnica de <i>wheatpaint</i>. (engrudo para pegar carteles en la calle).</p>	<p>1. Reflexionar acerca de la identidad individual y colectiva para enfatizar la importancia de la convivencia y la cooperación desde una sensación de pertenencia a una comunidad.</p> <p>2. Motivar a las participantes a que describan su propia identidad, que características son fundamentales en ellas y que es lo que más las describe en su personalidad, en sus gustos y preferencias y cómo se perciben a sí mismas. De igual manera, es importante que vean reflejadas estas características en otras de sus compañeras para que identifiquen cuales son las características que las entrelazan entre sí, y lo que puede motivar a que se desarrolle aún más un sentido de pertenencia e identidad dentro de la comunidad en donde conviven en la casa hogar.</p> <p>3. Reforzar las competencias ciudadanas (emocionales y comunicativas) al reflexionar acerca de la importancia de sentirnos parte de una comunidad para convivir y colaborar dentro de ella para generar identidad colectiva desde el reconocimiento de la identidad individual. De igual manera, es importante recalcar el desarrollo de habilidades comunicativas para saber expresar lo que queremos y lo que sentimos de una manera asertiva y saber resolver conflictos para motivar una convivencia armoniosa dentro de la comunidad.</p>
4	<p>1. Practicar la cooperación con otros.</p> <p>2. Trabajo en equipo.</p>	<p>1. Reflexionar acerca de lo que implica cooperar con otros y trabajar en equipo dentro de una comunidad, enfatizando en las competencias emocionales y comunicativas (comunicación asertiva, manejo y resolución de conflictos, tolerancia, empatía e identificación de las emociones propias y de otros), y en los componentes de conocimientos de las</p>

		competencias ciudadanas (cooperación, participación activa, democracia para llegar a acuerdos).
5 y 6	<p>1. Desarrollar habilidades para trabajar en equipo y la participación como miembros de una comunidad.</p> <p>2. Aprender cómo se hace un mural y preparar colores.</p>	<p>1. Poner en práctica lo aprendido en el taller acerca de cooperar con otras personas y trabajar en equipo de manera efectiva, enfatizando en el desarrollo de los componentes emocionales y comunicativos de las competencias ciudadanas (comunicación asertiva, manejo y resolución de conflictos, tolerancia, empatía e identificación de las emociones propias y de otros), y en los componentes de conocimientos de las competencias ciudadanas (cooperación, participación activa y la democracia como forma de vida para formular acuerdos y resolver conflictos).</p>

Es importante aclarar que durante el taller, se realizaron distintas actividades que implican niveles diferentes de complejidad en cuanto a las habilidades artísticas requeridas para llevarlas a cabo. Algunas fueron muy simples y otras necesitaron de cierto nivel de instrucción técnico (aun así, básico), pero, en su gran mayoría, se las utilizó porque favorecen ciertas dinámicas de relación entre las participantes, así como algunos procesos de reflexión y expresión de suma importancia. La idea de fondo no era enseñarlas a ser artistas, sino promover estas dinámicas (que ayudan al desarrollo de competencias ciudadanas), que sucedían de manera natural durante la realización en colectivo de las actividades artísticas utilizadas.

Sesión 1 (8 de junio).

Objetivos
1) Definir el concepto de arte en el espacio público y cómo podemos incidir en él.
2) Reflexionar acerca de las competencias ciudadanas y cómo influyen en nuestra vida diaria.

Objetivos de intervención (propios de la investigadora)

1) Conocer cuáles son los conocimientos previos de las participantes acerca de los conceptos del espacio público, de la democracia, de la ciudadanía, de las competencias ciudadanas y del arte en el espacio público.

2) Explicar a las participantes la importancia del espacio público y cómo ellas pueden intervenir en él ya que implica el ser parte de ser ciudadana y participar activamente dentro de una comunidad.

3) Enseñar lo que significan las competencias ciudadanas y porqué son importantes para la vida dentro de una sociedad.

Actividades

1) Introducción al tema y presentación de las participantes.

2) Diálogo con las participantes para que compartan ideas que tienen acerca de la ciudadanía, de la pertenencia a una comunidad y su opinión acerca del arte y el espacio público.

3) Explicación de la facilitadora, en la que se mostró una presentación y se les expuso lo que es el arte en el espacio público, la manera en que podemos incidir a través de él, cómo podemos expresar lo que pensamos y sentimos a través del lenguaje visual y la responsabilidad social que debemos tener al realizar este tipo

de proyectos (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “conocimientos” de las competencias ciudadanas).

4) Las participantes compartieron su opinión acerca de lo que vimos y de qué manera creen que podrían incidir en su espacio para mejorarlo y proponer nuevas ideas que crean que son importantes para compartir dentro de su contexto social. Se buscó generar un diálogo tanto entre las participantes, como entre ellas y la investigadora, que enriqueciera sus nociones con respecto a los temas trabajados (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “conocimientos” de las competencias ciudadanas).

En esta primera sesión, se relacionaron las actividades con los objetivos de la tesis al introducir a las participantes a los conceptos vinculados con las competencias ciudadanas (democracia, ciudadanía, participación, etc.). Se realizó también una introducción a qué es el arte, la expresión artística y cómo se puede utilizar para incidir en el espacio público.

Sesión 2 (22 de junio).

Objetivos
1) Reflexionar acerca de las distintas formas de expresión a través del arte.
2) Comprender cómo podemos utilizar algunas actividades artísticas para comunicar nuestras emociones y pensamientos.
3) Aprender a crear stickers.

Objetivos de intervención (propios de la investigadora)

1) Reflexionar acerca de la importancia de desarrollar competencias comunicativas y emocionales, y hacer conscientes a las participantes sobre dichos elementos.

2) Realizar una aproximación al reconocimiento y nombramiento de las emociones propias, haciendo una reflexión acerca de la importancia de saber que nos sucede y cómo podemos comunicar cuando algo nos desagrada, nos molesta o nos hace sentir una emoción que se pueda clasificar como “negativa”.

3) Compartir las experiencias vividas en la sesión para que las participantes se den cuenta de que todas han pasado por procesos similares en distintos momentos de la vida, por lo que es importante desarrollar la empatía y la tolerancia para identificar estas emociones en los demás y comprender que pueden estar pasando por procesos complicados y muchas veces, las reacciones de sus compañeras no son un ataque personal, sino una manera de sacar lo que ellas no han identificado previamente.

4) Enseñar que las actividades artísticas pueden ayudar a que las participantes se relajen y saquen sus impulsos violentos o destructivos para que no les afecten a ellas mismas o a otras personas.

Actividades

1) Introducción al tema.

2) Se realizó el juego del totem en donde cada participante se conecta con el animal que siente que refleja las emociones que más ha sentido últimamente. Cada participante realizó un movimiento que representa ese animal y todas lo deben repetir. Este ejercicio tuvo como fin romper la tensión del grupo y crear un lazo entre las participantes. (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “emocional” de las competencias ciudadanas).

3) Reflexionamos acerca de cómo podemos representar ese animal y ese sentimiento en un dibujo, utilizando características del mismo que representen cómo nos sentíamos en ese momento (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “emocional” y el “comunicativo” de las competencias ciudadanas).

4) Se dibujaron estos personajes y posteriormente se realizaron los stickers después de que la facilitadora explicó cómo hacerlo (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “comunicativo” de las competencias ciudadanas).

5) Para finalizar, se realizó una ronda participativa de conclusiones para compartir cómo se sintieron con esta actividad (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “emocional” y el “comunicativo” de las competencias ciudadanas).

En esta segunda sesión, se relacionaron las actividades con los objetivos de la tesis al motivar el desarrollo de competencias comunicativas y emocionales mediante la introspección acerca de una emoción que cada participante sintiera, y posteriormente la expresión de esa emoción. Esta actividad ayudó a que las participantes pudieran detectar y nombrar ciertas emociones, y expresarlas por medio de una creación artística.

Sesión 3 (14 de julio).

Objetivos
1) Reflexionar acerca del reconocimiento individual a través de las diferencias con otros (identidad local y ciudadanía global).
2) Fomentar el respeto y valoración de la diversidad a través de las actividades artísticas.
3) Aprender a realizar carteles con la técnica de <i>wheatpaint</i> . (engrudo para pegar carteles en la calle).

Objetivos de intervención (propios de la investigadora)
1) Reflexionar acerca de la identidad individual y colectiva para enfatizar la importancia de la convivencia y la cooperación desde una sensación de pertenencia a una comunidad.
2) Motivar a las participantes a que describan su propia identidad, que características son fundamentales en ellas y que es lo que más las describe en su personalidad, en sus gustos y preferencias y cómo se perciben a sí mismas. De igual manera, es importante que vean reflejadas estas características en otras de sus compañeras para que identifiquen cuales son las características que las entrelazan entre sí, y lo que puede motivar a que se desarrolle aún más un sentido de pertenencia e identidad dentro de la comunidad en donde conviven en la casa hogar.

3) Reforzar las competencias ciudadanas (emocionales y comunicativas) al reflexionar acerca de la importancia de sentirnos parte de una comunidad para convivir y colaborar dentro de ella para generar identidad colectiva desde el reconocimiento de la identidad individual. De igual manera, es importante recalcar el desarrollo de habilidades comunicativas para saber expresar lo que queremos y lo que sentimos de una manera asertiva y saber resolver conflictos para motivar una convivencia armoniosa dentro de la comunidad.

Actividades

1) Se realizó una breve introducción del tema y se habló de manera participativa acerca de lo que significa la identidad, de que nos hace diferente de los demás y si nos sentimos parte de la comunidad en donde vivimos.

2) Realizamos una actividad en donde nos dibujamos como una cebolla con distintas capas que representan nuestros roles (amigos, pareja, familia, profesión) y después le ponemos etiquetas a esa cebolla con características que nos representan (alegre, floja, risueña, aventurera, amigüera). Después intercambiamos los dibujos de manera anónima y reflexionamos acerca de cómo es que a pesar de ser distintos uno del otro tenemos cosas que nos unen y nos relacionan con los demás, creando un sentido de pertenencia dentro de la comunidad y cómo es que las capas de cebolla representan nuestra identidad y nuestro rol en la comunidad. (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “emocional” y el “comunicativo” de las competencias ciudadanas).

3) Se hizo una reflexión acerca de cómo podemos plasmar este sentido de identidad y pertenencia a una comunidad teniendo en cuenta nuestras diferencias. A partir de esto, se crearon dibujos y/o textos que representen lo que cada

participante reflexiona. (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “conocimientos” de las competencias ciudadanas).

4) Creación de carteles y preparación del *wheatpaste* dirigidas por la facilitadora.

5) Se realizó un círculo de conclusiones y cierre de sesión. (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “emocional” y el “comunicativo” de las competencias ciudadanas).

En esta tercera sesión, se relacionaron las actividades con los objetivos de la tesis al explorar el concepto de identidad, cómo eso nos relaciona con la comunidad de la que somos parte, y que puede incidir sobre nuestro actuar. Se enfatizó en la importancia de conocer nuestro rol personal, para poder ejercer la ciudadanía de manera plena.

Sesión 4 (28 de julio).

Objetivos
1) Practicar la cooperación con otros.
2) Trabajo en equipo.

Objetivos de intervención (propios de la investigadora)

1) Reflexionar acerca de lo que implica cooperar con otros y trabajar en equipo dentro de una comunidad, enfatizando en las competencias emocionales y comunicativas (comunicación asertiva, manejo y resolución de conflictos, tolerancia, empatía e identificación de las emociones propias y de otros), y en los componentes de conocimientos de las competencias ciudadanas (cooperación, participación activa, democracia para llegar a acuerdos).

Actividades

1) Se dió una introducción al tema y al ejercicio que se realizará.

2) Nos organizamos en 3 equipos de 4 integrantes y realizamos un ejercicio en donde las 4 personas se colocan formadas en fila y cada una se pega una hoja de papel en la espalda, la persona que se encontraba atrás comenzó a dibujar en la espalda de su compañera y así sucesivamente, con el fin de que la primera en la fila pudiera replicar el dibujo sólo con sentir lo que su compañera dibuja en su espalda. (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “comunicativo” de las competencias ciudadanas).

3) Vimos los resultados y reflexionamos acerca de la importancia de la comunicación, la comunicación no verbal y el ponerse en el lugar del otro. (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “comunicativo” de las competencias ciudadanas).

4) Realizamos otro ejercicio en parejas en donde cada una tenía que dibujar en la cara del otro algo que no le gustaba de ella misma. (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “emocional” y el “comunicativo” de las competencias ciudadanas).

5) Reflexionamos acerca de la importancia de ver en la otra un reflejo de lo que nosotros somos, para aprender a ser más empático y compasivo. (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “emocional” y el “comunicativo” de las competencias ciudadanas).

En esta cuarta sesión, se relacionaron las actividades con los objetivos de la tesis mediante la reflexión acerca de la importancia de la comunicación y de qué manera afecta nuestras relaciones cuando se distorsiona. De igual manera, los ejercicios realizados durante esta sesión ayudaron a que las participantes se vieran reflejadas en las demás, con el fin de promover en ellas la empatía.

Sesión 5 (11 de septiembre).

Objetivos
1) Desarrollar habilidades para trabajar en equipo y la participación como miembros de una comunidad.
2) Aprender cómo se hace un mural y preparar colores.

Objetivos de intervención (propios de la investigadora)

1) Poner en práctica lo aprendido en el taller acerca de cooperar con otras personas y trabajar en equipo de manera efectiva, enfatizando en el desarrollo de los componentes emocionales y comunicativos de las competencias ciudadanas (comunicación asertiva, manejo y resolución de conflictos, tolerancia, empatía e identificación de las emociones propias y de otros), y en los componentes de conocimientos de las competencias ciudadanas (cooperación, participación activa y la democracia como forma de vida para formular acuerdos y resolver conflictos).

Actividades

1) Se dió una introducción al tema del muralismo en México y en el mundo y se realizó una lluvia de ideas para realizar el boceto del mural. El tema y el concepto del mural surgieron a partir de lo que se ha trabajado y reflexionado en el taller, por lo que se realizará un diálogo entre todas y todos para diseñar de manera conjunta lo que se plasmará en el mural. El tema por el que se decidió de manera democrática fue la metamorfosis, debido a la capacidad que las participantes tienen de transformarse y constantemente mejorar como individuos que forman parte de una comunidad (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “conocimientos” de las competencias ciudadanas).

2) La facilitadora enseñó cómo mezclar y preparar colores.

3) Se realizó el trazo del mural y las participantes se pusieron de acuerdo para tener turnos y comenzar a pintar. (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “conocimientos” de las competencias ciudadanas).

Sesión 6 (12 de septiembre).

Objetivos
1) Desarrollar habilidades para trabajar en equipo y la participación como miembros de una comunidad.
2) Aprender cómo se hace un mural y preparar colores.

Objetivos de intervención
1) Poner en práctica lo aprendido en el taller acerca de cooperar con otras personas y trabajar en equipo de manera efectiva, enfatizando en el desarrollo de los componentes emocionales y comunicativos de las competencias ciudadanas (comunicación asertiva, manejo y resolución de conflictos, tolerancia, empatía e identificación de las emociones propias y de otros), y en los componentes de conocimientos de las competencias ciudadanas (cooperación, participación activa y la democracia como forma de vida para formular acuerdos y resolver conflictos).
2) Realizar una reflexión final en donde se recapitula lo aprendido en el taller y en donde las participantes compartan sus aprendizajes y opiniones acerca de lo vivido y aprendido en todas las sesiones del taller.

Actividades

1) Retomamos la realización del mural junto con las participantes del taller.

2) Se concluyó el mural y se realizó una ronda en donde cada participante compartió sus vivencias y cómo se sintió pintando un mural junto con sus compañeras, si les fue fácil, difícil, si les gusto o no. De igual manera, al platicar de manera conjunta se compartieron ideas acerca de cómo pueden mejorar su forma de relacionarse para coexistir de maneras más armónicas dentro de su comunidad. (**Objetivo de intervención:** incidir sobre el elemento “emocional”, el “comunicativo” y los “conocimientos” de las competencias ciudadanas).

En estas últimas dos sesiones, se relacionaron las actividades con los objetivos de la tesis al crear el mural colaborativo, ya que pudieron poner en práctica las competencias ciudadanas que se tomaron en cuenta durante este taller. Fue muy importante para las participantes que su comunicación fuera adecuada, para que no se distorsionara el mensaje, y ser capaces de llegar a un acuerdo sobre lo que se iba a pintar y cómo organizarían para hacerlo. También pudieron escucharse entre ellas, cuando tuvieron que resolver conflictos durante la creación del mural, para que todas las partes involucradas pudieran llegar a un acuerdo y estar conformes con ello. Estos comportamientos fueron una demostración de cómo las participantes aprendieron a tener una mejor relación y comunicación entre ellas, para poder expresar un concepto que tenían en común (la metamorfosis) y plasmarlo, de manera exitosa, mediante la expresión artística (en el mural).

5. Resultados

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos a partir de la intervención realizada. Como se expuso en la metodología, la intención de ésta fue incidir sobre los componentes comunicativos, emocionales y de conocimientos de las competencias ciudadanas, así como en las ideas y valoraciones de los participantes con respecto al espacio público, su propia influencia sobre él y las posibilidades del arte para incidir en el mismo. Los resultados se presentarán en cuatro apartados:

El primero contiene evidencias de las actividades realizadas por las participantes, así como la descripción de lo que se llevó a cabo, junto con un breve análisis de cómo los mensajes comunicados a través de dichas obras/actividades realizadas por ellas muestran elementos de su participación como ciudadanas. El segundo muestra la influencia del taller sobre los elementos comunicativos y emocionales de las competencias ciudadanas de las participantes; el tercero reporta cambios en las participantes en lo referente al elemento de las competencias ciudadanas consistente en conocimientos; mientras el cuarto reporta cómo el proyecto de intervención afectó las ideas y valoraciones de las participantes sobre el espacio público, así como sobre sus propias posibilidades y las de las acciones artísticas para influir sobre el espacio público.

5.1 Evidencia de las actividades



Imagen 1. Participantes durante la segunda sesión del taller.

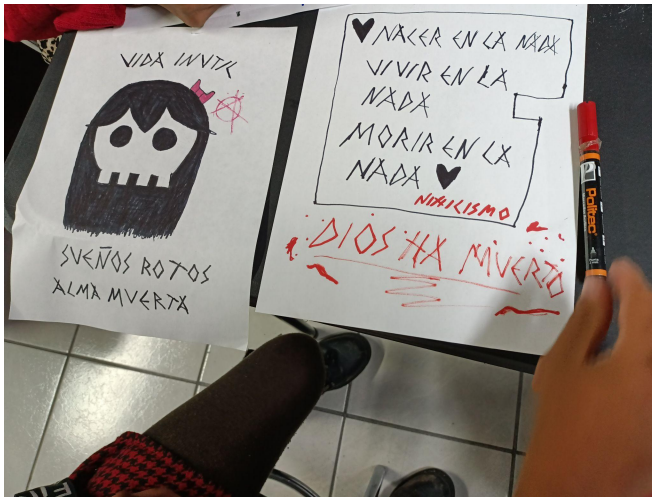


Imagen 2. Dibujo del animal que representa cómo la participante se sentía en ese momento, durante la sesión 2 del taller.



Imagen 3. Stickers creados por una de las participantes acerca de cómo se sentía en ese momento, durante la sesión 2 del taller.



Imagen 4. Stickers creados por una de las participantes acerca de cómo se sentía en ese momento, durante la sesión 2 del taller.

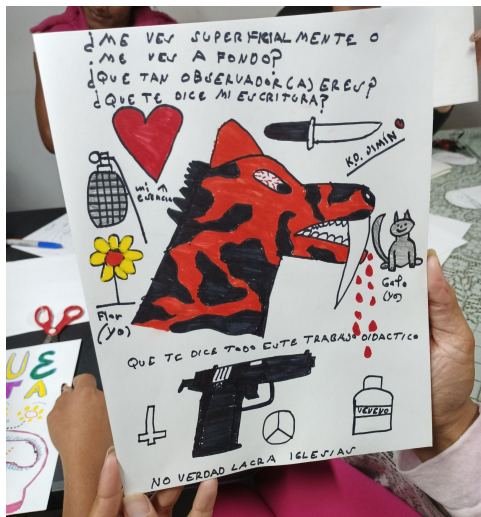


Imagen 5. Cartel creado por una de las participantes acerca de cómo comprende su identidad al ser parte de su comunidad, durante la sesión 3.



Imagen 6. Las participantes del taller con los dibujos que crearon durante la sesión 4.



Imagen 7. Autorretrato creado por una de las participantes durante la sesión 5.



Imagen 8. Elaboración participativa del mural por parte de las participantes del taller.



Imagen 9. Elaboración participativa del mural por parte de las participantes del taller.



Imagen 10. Elaboración participativa del mural por parte de las participantes del taller.

5.2 Componentes comunicativos y emocionales de las competencias ciudadanas

Los resultados reportados en este apartado se obtuvieron a partir de la aplicación anterior y posterior a la intervención del instrumento para la evaluación de elementos comunicativos y emocionales de las competencias ciudadanas, de elaboración propia, basada en los aportes teóricos sobre las competencias ciudadanas de Chaux, Lleras y Velásquez (2004) y Ruiz y Chaux (2005). Si bien la información arrojada por dicho instrumento es la fuente de información principal en este apartado, ésta se complementa con fragmentos de lo dicho por las participantes en la entrevista que se realizó también de manera tanto anterior como posterior al taller; así como con puntualizaciones sobre situaciones que ocurrieron durante la intervención, plasmadas en el registro de observación participante llevada a cabo por la investigadora.

Se mostrarán a continuación 15 tablas, cada una de las cuales muestra el porcentaje de respuestas a preguntas del instrumento mencionado aplicado tanto de manera previa como posterior a la aplicación del taller. Además de la interpretación de cada tabla, se presenta información adicional, obtenida del análisis de las otras dos técnicas ya mencionadas.

Vale la pena también especificar sobre qué aspecto de las competencias comunicativas y emocionales arroja información cada una de las tablas.

- Las tablas 1 y 2 refieren a la escucha activa (parte del elemento comunicativo de las competencias ciudadanas).
- Las tablas 3 y 4, están vinculadas con la asertividad (elemento comunicativo).
- Las tablas 5 y 6, informan sobre la identificación de las emociones de otros (elemento emocional de las competencias ciudadanas).
- Las tablas 7 y 8, refieren a la respuesta empática (elemento emocional).
- La tabla 9 informa sobre la categoría que se denominó simplemente “comunicación con otros”, y tiene que ver tanto con escucha activa como empatía, así como con capacidad para el diálogo (elementos comunicativo y emocional).
- Las tablas 10 y 11 se ligan con el manejo de las propias emociones (elemento emocional).

- La tabla 12 se vincula con la identificación de las propias emociones (elemento emocional).
- La tabla 13 tiene que ver con la expresión artística (elemento comunicativo).
- La tabla 14 refiere a la categoría general “comunicación con otros” (elemento comunicativo).
- Finalmente, la tabla 15, refiere a la expresión artística (elemento comunicativo).

Expuesto lo anterior, a continuación se presentan los resultados.

Tabla 1. Porcentaje de frecuencia de la pregunta “Cuando una persona cambia de actitud conmigo, le pregunto cuál es la causa”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Casi nunca	40%	Casi nunca	20%
A veces	47%	A veces	60%
Casi siempre	13%	Casi siempre	20%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 1 puede apreciarse que la respuesta “Casi nunca” pasó de un 40% antes de la intervención a un 20% después de la misma. Este porcentaje, claramente, se distribuyó entre las respuestas “A veces” (que subió 13 puntos porcentuales) y “Casi siempre”, que aumentó de un 13% a un 20%. Es clara la influencia del taller con respecto a una mejora en la disposición de las participantes para no realizar interpretaciones automáticas sobre los motivos de las otras personas a partir de las cuales tomar decisiones con respecto a cómo las tratan, sino que se muestran, después de realizar actividades de este tipo en conjunto con

ellas, con una mayor apertura a escucharlas y comprender las causas de lo que hacen o dicen sin partir de prejuicios y ocasionar malentendidos en la comunicación.

Puede interpretarse también que esto tuvo un efecto positivo en las relaciones entre las participantes, de acuerdo con algunas de las respuestas que dieron en la entrevista posterior al proyecto:

[Después del proyecto] *me siento más en sintonía con mis compañeras.*

-Vania, 31 años, entrevista posterior al proyecto.

Me parece que [la cooperación entre miembros de una comunidad] es difícil pero sí puede ayudar a que las personas se lleven mejor.

-Tania, 32 años, entrevista posterior al proyecto.

Como menciona Buitrago (2016) convivir es compartir y se necesita tener una apertura receptiva y operativa de los otros, por lo que la empatía es fundamental para participar y cooperar. Hay que aprender a escuchar a los otros, observar sus habilidades y descubrir sus valores para que puedan crearse relaciones humanas y que se pueda determinar de una manera más adecuada la actitud emocional que establecemos con los demás. Por esto es que es importante mejorar la habilidad para preguntar acerca de las emociones y actitudes del otro, para evitar realizar suposiciones y prejuicios que perjudiquen las relaciones entre las personas y que impidan el acercamiento a otros.

Tabla 2. Porcentaje de frecuencia de la pregunta “Verifico que entendí lo que la otra persona trató de decirme en lugar de interpretarlo por mi cuenta”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Casi nunca	33%	Casi nunca	13%
A veces	67%	A veces	80%
Casi siempre	0%	Casi siempre	7%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 2 se puede observar como el 33% de la respuesta “casi nunca” bajó al 13%, mientras que el porcentaje de “a veces” incrementó un 13% y la de “casi siempre” pasó de un 0% a un 7%. Estos resultados dan cuenta de que el taller ayudó a que las participantes mejoras en sus habilidades comunicativas, con respecto a la escucha activa, al preguntar acerca de lo que la otra persona dice (lo que en realidad trata de decir, evitando interpretaciones automáticas), para evitar malentendidos y hacer juicios propios que pueden contaminar la comunicación entre las personas. Este resultado es coherente con lo mostrado en la tabla anterior, y confirma que este tipo de proyectos fomentan cambios positivos en cuanto al desarrollo de las capacidades y disposición para escuchar realmente a los demás. En palabras de Chaux, Lleras y Velásquez (2004), la puesta en práctica de habilidades fundamentales, entre las que se encuentra la escucha activa, “requiere de contextos en los que se les da a los estudiantes la oportunidad de buscar la solución a sus problemas, y participar en el establecimiento de acuerdos y toma de decisiones” (p.31). Por su orientación, centrada en la elaboración colectiva (y colaborativa) de productos artísticos, el proyecto presentó una oportunidad que cumplió con estas condiciones.

Durante el taller se observaron varias actitudes que reflejaban ciertos problemas entre las mujeres que habitan la Casa Hogar, en la convivencia constante que tienen entre ellas. En la sesión número tres del proyecto, del 14 de julio del 2021, la participante Lorena, de 23 años, estaba pintando su cartel cuando otra compañera, llamada Adriana, de 39 años, observó lo que Lorena estaba dibujando y expresó sentirse ofendida porque su dibujo incluía una cruz invertida. Al ver a Adriana molesta, la investigadora le preguntó qué era lo que sucedía. Ella comentó lo que le molestaba, por lo que se le sugirió que le preguntara a Lorena el significado de su dibujo. Adriana preguntó a su compañera y esto ayudó a que se diera cuenta de que el dibujo no era algo en contra de ella o de sus creencias, únicamente era la manera en como Lorena expresaba un desagrado que tenía con una experiencia vivida hace muchos años. Esta acción ayudó a que Lorena verificara en adelante, la situación antes de interpretarla por su cuenta (como ella misma lo dijo en otra sesión) y permitió que hiciera evidente una mejora en el canal de comunicación establecida entre ambas y se conocieran más a lo largo del proyecto.

Tabla 3. Porcentaje de frecuencia de la pregunta “Cuando expreso mi desacuerdo con otra persona o le hago una crítica, tengo cuidado en hacerlo de forma amable, sin hierla y sin que mi crítica sea destructiva”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Casi nunca	13%	Casi nunca	0%
A veces	47%	A veces	60%
Casi siempre	40%	Casi siempre	40%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 3 se puede ver como el “casi nunca” bajó de 13% a un 0% y ese mismo porcentaje aumentó en la respuesta “a veces”, mientras que el “casi siempre” permaneció igual. Con estos resultados se muestra cómo es que el taller ayudó a que las participantes reflexionarán acerca de la manera en cómo expresan sus sentires y pensares para evitar hacerlo de una manera destructiva, dañina o agresiva. Se puede ver cómo es que han mejorado, esforzándose por hacerlo de manera más frecuente. Chaux, Lleras & Velásquez (2004) mencionan que utilizar el arte como recurso para compartir nuestras emociones “facilita la convivencia dado que al expresar por medios artísticos pulsiones e instintos humanos, la persona tiene la posibilidad de elaborar cosas que de otra manera podrían ser destructivas para las relaciones” (p.145).

La importancia de comunicarse de manera asertiva se ve reflejada también en la siguiente respuesta que dio una de las participantes, en la entrevista posterior al proyecto, haciendo referencia a un mejoramiento en las habilidades del grupo para llegar a acuerdos:

Yo creo que sí se puede mejorar si las cosas se hacen en equipo, sin que haya conflictos, porque la gente no se pone de acuerdo.

-Andrea, 26 años.

En la sesión cinco, realizada el día 11 de septiembre, se estaba pintando el mural comunitario, cuando una de las participantes tuvo un incidente con otra. Esto fue lo que sucedió: cuando comenzaron a pintar el mural, llegaron al acuerdo de que cada participante iba a plasmar una frase o palabra que quisiera, respetando a su vez el espacio para que todas pudieran escribir, por lo que cada una tenía un espacio determinado. Paulina (27 años), terminó su frase y siguió pintando flores fuera de su espacio designado. María (28 años), se molestó y comenzó a criticarla a sus espaldas. Al ver esto, otra participante cuestionó a María acerca de que si esta manera de enfrentar el problema resolvería algo, a lo que María respondió que no y se acercó a Paulina para decirle que se estaba saliendo del acuerdo que se tenía. Al principio Paulina se molestó, y dijo que ella era la que más experiencia tenía pintando, así que podía pintar más. Para este punto ya se habían acercado otras participantes y le dijeron a Paulina que sabían que ella pintaba bonito, pero el mural

era de todas y se había llegado a un acuerdo. Una de las participantes sugirió que dejaran a todas pintar y si quedaba espacio libre, Paulina sería la encargada de pintarlo. Todas accedieron a esta solución, misma que benefició a todo el grupo, ya que todas pudieron pintar, y también sobró espacio para que Paulina pintara un poco más.

Tabla 4. Porcentaje de frecuencia de la pregunta “Verifico que la otra persona haya realmente entendido lo que expresé de la manera en que yo buscaba comunicarlo”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Casi nunca	33%	Casi nunca	0%
A veces	54%	A veces	73%
Casi siempre	13%	Casi siempre	27%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 4 podemos observar una disminución notable de “casi nunca” de 33% a 0%, que implicó, a su vez, un incremento del 19% en la respuesta “a veces” y del 14% en “casi siempre”. Esto muestra la potencia de realizar actividades en conjunto en un ambiente cooperativo, que favorezca el diálogo, y que esté ligado con actividades que permitan la expresión de ideas y emociones. La asertividad implica “la habilidad de expresar el punto de vista propio a la persona apropiada, sin atacarla y haciendo referencia a las necesidades e intereses personales” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p.87), y es el primer paso para lograr un ciclo de comunicación que, además de respetuoso, sea efectivo, cumpliendo con la función de que el mensaje (el verdadero mensaje que se busca comunicar) llegue al receptor. Permite que, una vez se haya emitido el mensaje, se verifique que el

receptor lo ha comprendido en los términos a los que se quiere hacer referencia. Sin duda, las actividades llevadas a cabo en la intervención permitieron la creación de un ambiente colaborativo. Este tipo de ambientes, tanto en formato virtual como físico, “son cada vez más importantes para desarrollar las capacidades de escucha y comunicación con otros, así como de aprender a resolver problemas de cierta complejidad donde los múltiples puntos de vista son necesarios” (p.192).

Como menciona Alonso (2017), “en cualquier proceso artístico se pone en marcha la autodeterminación, esto es, la capacidad para elegir por uno mismo y tener claro lo que uno quiere, llevando las riendas de su vida” (p. 267), lo que es necesario para expresarse de forma eficaz y con respeto a la propia posición. Sin duda, la participación del arte, desde diversas perspectivas, es “un espacio para adquirir asertividad y también flexibilidad ante las preferencias de los otros” (p.268).

Tabla 5. Porcentaje de frecuencia de la pregunta “Puedo darme cuenta cuando los demás se molestan, ofenden o sienten tristeza por algo que otros hacen o dicen”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Casi nunca	13%	Casi nunca	13%
A veces	47%	A veces	40%
Casi siempre	40%	Casi siempre	47%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 5 puede apreciarse que la respuesta “casi nunca” permanece igual, mientras que la de “a veces” tiene una disminución del 7%, porcentaje que a su vez se incrementa en el “casi siempre”. Con estos resultados es posible percatarse de cómo es que las participantes, tras la intervención, tratan un poco

más de identificar las emociones de las demás y darse cuenta de lo que están pasando. La identificación de las emociones propias y ajenas es una habilidad que, en efecto, no se construye en unos cuantos días, por lo que un cambio radical no necesariamente sería esperable. Sin embargo, es razonable suponer que el movimiento porcentual que la tabla 5 muestra, refleja un aumento en la disposición de las participantes a poner mayor atención a este punto, lo que sería coherente con el resto de resultados obtenidos.

En la sesión cuatro, del 28 de julio, sucedió un incidente que ilustra cómo una de las actividades artísticas llevadas a cabo en el taller fomentó la puesta en práctica de la identificación de las emociones de otra persona, empatía y asertividad por parte de una de las participantes. Se encontraban realizando un ejercicio en donde estaban por parejas y cada una tenía que dibujar en la cara de la otra lo que no le gustaba de ellas mismas. Este ejercicio da pie a que las participantes se abran con las demás, poniéndose en una posición de cierta vulnerabilidad, y a su vez, fomenta un ejercicio de empatía, ya que se están viendo a los ojos, muy cerca una de la otra, mientras dibujan algo que no les gusta de ellas mismas. Ari, de 25 años, estaba dibujando en la cara de María, de 28, cuando ésta notó que la primera estaba cambiando su actitud. María notó algo en la expresión de su compañera que le permitió percatarse de que estaba recordando algo perturbador. María le preguntó qué le estaba pasando, de una manera asertiva, por lo que Ari le contó lo que le sucedía y María la abrazó y reconfortó.

Tabla 6. Porcentaje de frecuencia de la pregunta “Me doy cuenta cuando alguien, al hablar, se está guardando ciertos pensamientos o sentimientos que por alguna razón no quieren expresar.”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Casi nunca	20%	Casi nunca	7%
A veces	67%	A veces	73%
Casi siempre	13%	Casi siempre	20%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 6 se puede apreciar que el “casi nunca” mostró, tras el taller, una disminución del 13% que se distribuye en el “a veces” que incrementó en un 6% y el “casi siempre” que aumentó en un 7%. Es claro que las participantes aumentaron su capacidad para identificar las emociones de las otras, lo que ayuda a mejorar los canales de comunicación y comprender otras perspectivas e ideas, mejorando de igual manera la tolerancia al entender que existen otras realidades y respetarlas. Este resultado es coherente con el reportado en la tabla anterior, de modo que es posible apreciar claramente un mejoramiento en su capacidad y disposición para tomar en cuenta las emociones ajenas, lo cual, por supuesto, puede estar directamente relacionado con un esfuerzo consciente por poner atención en ellas. Esta es una posibilidad que se vincula con un cambio de actitud y postura ante los demás. Como mencionan Chau, Lleras & Velásquez (2004), el proceso que la creación artística en el humano, “[facilita] procesos mentales complejos de entender la realidad y la relación con el otro.” (p. 146). Es decir, que tiene una influencia positiva tanto en los aspectos cognitivos como en capacidades emocionales y comunicativas.

En el taller, hubo una actividad en donde se habló con las participantes acerca de lo que significa la identidad. Cada una de ellas plasmó en dibujos ciertos elementos acerca de lo que creía acerca de sí misma y su identidad. Al terminar el proyecto, en un espacio destinado para que cada una hablara acerca de la actividad que las otras participantes habían realizado, fue muy interesante escuchar sus reflexiones acerca de cómo cada una había reaccionado de ciertas maneras en momentos determinados, mostrándose enojada o molesta por algunas acciones o cosas específicas. La referida actividad sobre la autopercepción e identidad permitió que las participantes pudieran adentrarse en el mundo personal de las otras y comprender el porqué de ciertas acciones y reacciones que cada una tenía. Claramente, esto les ayudó a ser más tolerantes y empáticas con sus compañeras durante las siguientes sesiones.

Durante el ejercicio que se realizó en la sesión cuatro, del 28 de julio, sucedió un incidente que muestra cómo puede influir sobre una persona el que las demás hagan patente de que algo le sucede, aunque ella intente conducirse como si todo estuviera bien: Las participantes Laura (22 años) y Mariana (28 años), estaban trabajando en parejas. Laura estaba pintando la cara a Mariana, acentuando las características que no le gustan de ella misma. Mariana estaba molesta, porque no quería que Laura la pintara, y mucho menos con las cosas negativas que ella veía de sí misma, pero no lo dijo en ese momento. Sin embargo, Laura notó la incomodidad de su compañera, y hubo un momento en que dejó de pintarla. Le dijo a Mariana que no podía seguir pintándola, con esa cara de enojo que tenía. Mariana dijo que no le pasaba nada, pero Laura insistió. Hablaron un poco más y eventualmente Mariana le dijo que no le gustaba la dinámica, y que lo que le estaba pintando estaba muy feo. Laura se rió y le dijo que volteara a ver a las demás, que todas se veían horribles y que, mejor, podía reírse de sí misma. Mariana volteó a su alrededor y se carcajeó al ver que todas estaban igual. Dijo que ahora comprendía que el objetivo de este ejercicio es reírse de los defectos para entender que todas tienen cosas con las que no se sienten muy a gusto, pero que no por eso son personas menos valiosas. Al final, todas las participantes se estaban riendo de sí mismas, lo que ayudó a que la tensión se disipara.

Tabla 7. Porcentaje de frecuencia de la pregunta “Hago cosas por otras personas porque soy capaz de ponerme en su lugar”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Casi nunca	13%	Casi nunca	13%
A veces	67%	A veces	60%
Casi siempre	20%	Casi siempre	27%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 7, puede apreciarse que la respuesta “casi nunca” no mostró cambios, mientras que se aprecia claramente una transferencia de un 7% del “a veces” al “casi siempre”. Este dato puede estar sugiriendo un aumento de la intención de las participantes de ponerse en el lugar de las demás, presentando una respuesta empática cuando otra persona está experimentando una emoción o situación desagradable. Vale la pena mencionar que el moderado grado de este cambio porcentual (y la nula modificación en la primera respuesta) puede estar relacionado con que las participantes no hayan tenido tiempo suficiente entre una y otra aplicación del instrumento, como para reportar cambios más sustanciales en sus prácticas cotidianas. Un cambio radical de hábitos y formas de comportarse generalmente lleva cierto tiempo, sin embargo, experiencias como la de participar en este taller pueden incidir con toda claridad, en un menor tiempo, en producir cambios en cuanto a la atención que se presta a los demás, a sus situaciones y necesidades. Como expone Sánchez (2018), participar en proyectos artísticos que funjan como lugares de encuentro entre las personas, en donde éstas pueden intercambiar conocimientos y expresarse libremente, fomenta condiciones para ejercer un tipo especial de diálogo, donde se fomentan la escucha atenta, la asertividad, el respeto, la curiosidad y la apertura.

Tabla 8. Porcentaje de frecuencia de respuesta ante la pregunta “Cuando alguien la está pasando mal o tiene un problema soy capaz de entender cómo se siente”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Casi nunca	27%	Casi nunca	0%
A veces	47%	A veces	60%
Casi siempre	26%	Casi siempre	40%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 8 es posible ver que el “casi nunca” disminuyó un 27%, porcentaje que se distribuyó entre el “a veces”, que incrementó un 13% y el “casi siempre”, que aumentó un 14%. Es patente que la respuesta empática de las participantes mejoró. Los datos arrojados por esta tabla coinciden con los suministrados por la anterior. Queda de manifiesto cómo la atención prestada a las demás aumentó después de la intervención, así como la puesta en práctica de la empatía, al ser las participantes más capaces de (o estar más dispuestas a) identificarse con los estados emocionales de las otras. Resulta claro que, las participantes, al realizar actividades en donde compartieron sus miedos, angustias, frustraciones, etc. a través de dibujos, crearon una red de empatía y confianza, que les permitió comprender que todas ellas han pasado por situaciones fuertes y complicadas y que, a pesar de sus diferencias, se pueden apoyar entre sí, sin juzgarse o causarse mutuamente problemas. Esto fue claro cuando, al compartir una de ellas con las demás participantes sus piezas finales, éstas asentían con la cabeza o realizaban comentarios expresando apoyo y comprensión, para que las exponentes se sintieran contenidas y comprendidas, a pesar de las experiencias difíciles que vivieron en el pasado.

En la sesión tres, realizada el día 14 de julio, se habló acerca de la identidad y de cómo se sentían ellas al ser o no aceptadas por su comunidad y del reconocimiento individual a través de las diferencias con otros (identidad local y ciudadanía global), con el objetivo de fomentar el respeto y valoración de la diversidad. En esta sesión, las participantes se mostraron resentidas con la sociedad, pues todas coincidieron en que se les ha invisibilizado, se han burlado de ellas por ser diferentes en múltiples ocasiones y muchas han recibido algún tipo de violencia física y/o verbal debido a la identidad de género que tienen. Por esta razón, durante la sesión se pudo observar cómo externaron muchas muestras de afecto y simpatía ante lo que cada una estaba compartiendo y plasmando en sus dibujos. La experiencia compartida de haber sufrido este tipo de acciones, les permitió encontrar algo en común y empatizar con las demás. Fue patente, a raíz de lo que expresaron, que han vivido situaciones similares. Esta actividad permitió que, al pintar, cada una diera salida a algunas cuestiones que mantenían reprimidas acerca de experiencias vividas en donde fueron vulneradas debido a sus identidad de género y estilo de vida. Incluso una de ellas, manifestó haber sido discriminada debido a sus creencias y convicciones. A pesar de que los dibujos de las participantes eran distintos entre sí, compartían el mismo sentimiento de enojo, resentimiento y frustración y, al plasmarlo en dibujos, fueron capaces de comprender cómo se sentían las demás.

Tabla 9. Porcentaje de frecuencia de la pregunta “Me cuesta trabajo hablar con personas que no comparten mis puntos de vista.”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Casi nunca	13%	Casi nunca	33%
A veces	80%	A veces	60%
Casi siempre	7%	Casi siempre	7%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 9 puede observarse que el porcentaje de “casi nunca” aumentó un 20%, mientras que el “a veces” que se redujo un 20% y el “casi siempre” permaneció igual. Esto muestra que la tolerancia hacia puntos de vista distintos a los propios aumentó en las participantes del taller. Las actividades que se realizaron durante el taller ayudaron a que se conocieran más entre ellas, al compartir sus creaciones y procesos creativos. Chaux, Lleras y Velásquez (2004) dicen que “el arte permite ver el pensamiento y la expresión de otros sin juzgar, lo que contribuye a respetar y valorar la diversidad. Frente al hecho artístico, la persona aprecia las distintas posturas y aprende a respetarlas.” (p.146). La creación artística, como recurso para conocerse a sí mismas, ayudó a que las participantes también conocieran más de sus compañeras y fueran más tolerantes entre ellas, aunque no compartieran los mismos puntos de vista.

Más aún, tomando en cuenta el cuerpo completo de datos obtenidos a través de los distintos instrumentos aplicados, es posible pensar en que no solamente hubo un cierto desarrollo de la tolerancia, sino de lo que Cortina (2003) llama respeto activo. Para ella, aunque la tolerancia es un valor importante y necesario, quien únicamente tolera (soporta la diferencia), puede caer, en último término, en una actitud de impotencia e indiferencia ante la diversidad. El respeto activo, por

otra parte, parte del reconocimiento de que el otro puede tener una postura distinta, y esta es intrínsecamente respetable, mientras sea razonable, es decir, que no busque dañar injustamente a otros. Las tablas anteriores muestran un claro cambio positivo en términos de empatía, escucha activa y disposición de las participantes para ser más asertivas. Esto habla, entonces, no de un mero ejercicio de tolerar la diferencia, sino de buscar ponerse en el lugar de los demás e intentar, activamente, reconocer lo que sienten y piensan.

Durante las sesiones cinco y seis (11 y 12 de septiembre del 2021) se desarrolló el mural colectivo y, durante esta actividad, las participantes tuvieron que trabajar en equipo y colaborar entre todas. Se observó cómo las participantes realizaron acuerdos para poder pintar entre todas, de manera colaborativa y respetuosa. Se observó un cambio con respecto a la primera sesión, en la que se conducían con una actitud de competencia, señalando los errores de las demás. En cambio, en las últimas sesiones se observó claramente cómo se comunicaban mejor entre ellas y eran más respetuosas y tolerantes entre sí.

Tabla 10. Porcentaje de frecuencia de la pregunta “Cuando estoy colaborando con otros o trabajando en equipo, puedo controlar mis emociones adecuadamente, aunque haya cosas que no me gusten u opiniones con las que no estoy de acuerdo.”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Casi nunca	13%	Casi nunca	13%
A veces	60%	A veces	47%
Casi siempre	27%	Casi siempre	40%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 10 puede verse que el “casi nunca” permaneció igual, mientras que el “a veces” disminuyó un 13%, el mismo grado que en se incrementó la respuesta “casi siempre”. La observación realizada durante el desarrollo del taller permitió apreciar un claro mejoramiento en la manera en cómo las participantes trabajaban en equipo. Esto queda ejemplificado con la situación que se mencionó anteriormente, en donde una de ellas no estaba siguiendo el orden acordado grupalmente pero, tras una conversación colectiva y asertiva, llegaron a un acuerdo. Lo anterior coincide con lo mencionado por Chaux, Lleras y Velásquez (2004), con respecto a que trabajar con actividades artísticas “permite la posibilidad de trabajo en grupo. El desarrollo de competencias ciudadanas busca que las personas sepan relacionarse de manera más comprensiva. El trabajo en grupo prepara para mejores relaciones, favorece especialmente características como el reconocimiento, la aceptación y la libre expresión de las emociones propias y de los demás” (p. 147).

Durante las sesiones cinco y seis (11 y 12 de septiembre del 2021) se desarrolló el mural colectivo, surgió también una situación, en donde ciertas participantes no estaban de acuerdo con la elección de color que otras hacían, o con la frase que algunas escribían dentro del mural. Se pudo observar que, a pesar de dichos desacuerdos, las participantes encontraron maneras de dialogar para poder obtener una resolución satisfactoria para todas. Desde el principio de la elaboración del mural, se realizó una dinámica en donde las decisiones fueron tomadas de manera democrática por todas las participantes y se escucharon todas las opiniones, lo que ayudó a que la misma se replicara en cada uno de los altercados que fueron surgiendo.

Tabla 11. Porcentaje de frecuencia de la pregunta “Cuando alguien se expresa de forma negativa sobre mi o hace comentarios que me resultan desagradables, no permito que eso me afecte emocionalmente.”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Casi nunca	40%	Casi nunca	13%
A veces	33%	A veces	47%
Casi siempre	27%	Casi siempre	40%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 11 puede notarse que el “casi nunca” disminuyó un 27% mientras que el “a veces” se incrementó un 14% y el “casi siempre” un 13%. Esto resulta sumamente relevante, porque muestra que las participantes que más problemas tenían para regular sus emociones de manera proactiva, fueron las más beneficiadas por los aprendizajes que se derivaron de la experiencia. Es razonable pensar que, en una parte importante de los casos, el aumento de esta habilidad fue gradual, por lo que quizá, varias de las participantes que contestaron antes del taller con “a veces”, respondieron después del taller con “casi siempre”. Puede notarse, en suma, que el manejo de las propias emociones que se derivan a partir de las críticas y comentarios ajenos mejoró. Esto va en línea con los demás datos recabados en la investigación, lo que por otro lado, tiene mucho sentido, dado que todos estos elementos (escucha activa, respuesta empática, asertividad, detección de las emociones ajenas y detección y manejo de las propias) están interconectados. De hecho, el manejo de las propias emociones, puede considerarse como una suerte de requisito para el mejoramiento de las demás. Además, coincide con lo encontrado en estudios como el de Díaz, Irigoien y Rojas (2020), quienes, a través de un proyecto de intervención enfocado en actividades

artísticas, reportaron claras mejoras en la asertividad y manejo de las propias emociones de los participantes en el mismo.

Durante las actividades se utilizó el arte como recurso para que las participantes se sintieran seguras de sí mismas sin importar el resultado de las piezas. Dijeron que, al expresarse artísticamente sin esperar un “buen” resultado (en términos técnicos), se dieron cuenta de que no se tienen que juzgar tan duramente, ni sentirse mal por sus errores del pasado. Reportaron también que, al pintar de manera libre, se dieron cuenta de que lo que ellas hacen, piensan y proponen son cosas importantes para ellas y para la comunidad. Por otra parte, comunicaron que, al pintar el mural de manera comunitaria experimentaron una sensación de fortalecimiento individual y comunitario, pues se dieron cuenta de que, a pesar de sus diferencias y experiencias pasadas, pudieron juntarse para construir algo que mejoró el espacio que habitan. El proceso de autoconocimiento y de transformación, posibilitado por estas prácticas, que ellas mismas exponen haber vivido, coincide con lo que menciona Chau, cuando dice que “[una persona] que tiene la posibilidad de conocerse mejor, de repensarse, puede transformarse más fácilmente. La formación en ciudadanía necesita que los individuos puedan observarse a sí mismos, aproximarse a sí de manera crítica y transformarse en consecuencia” (p. 147).

Tabla 12. Porcentaje de frecuencia de respuesta ante la pregunta “Identifico y puedo nombrar mis sentimientos y emociones.”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Casi nunca	0%	Casi nunca	0%
A veces	93%	A veces	73%
Casi siempre	7%	Casi siempre	27%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 12 puede apreciarse que el porcentaje de la respuesta “casi nunca” permaneció igual mientras que el de “a veces” disminuyó un 20%, mismo que se incrementó en la respuesta “casi siempre”. Con esto, es posible ver que mejoró la habilidad de las participantes para identificar y mencionar sus emociones. Chaux, Lleras y Velásquez (2004) mencionan que “una de las mayores riquezas de la enseñanza de la música y el arte está en la posibilidad de adquirir nuevos lenguajes y expresarse abiertamente en ellos. Es decir, exponerse como persona con libertad y encontrar aceptación allí. Hacer explícitos los sentimientos, sensaciones, percepciones propias y buscar transformaciones en el contexto, familia, escuela, comunidad a partir de ellos” (p. 154). Con las actividades del taller, las participantes se comprendieron mejor a sí mismas y adquirieron nuevos lenguajes para transmitir lo que sienten, de una manera asertiva y constructiva.

En la sesión dos, del día 22 de junio, se realizó una actividad consistente en un dibujo que representara las características de un animal, con la intención de mostrar cómo cada participante se sentía en ese momento. Esta actividad ayudó a que pudiera identificar y nombrar sus emociones y relacionarlas con algún atributo específico del animal en cuestión (de acuerdo a su manera de concebirlo). Una vez que se realizó la actividad, varias participantes mencionaron que les facilitó

comprender más claramente sus emociones, al tener que ponerles nombre y asignarles un símbolo visual.

Tabla 13. Porcentaje de frecuencia de la pregunta “Me resulta eficaz utilizar alguna forma de expresión artística (dibujo, pintura, baile, arte visual, etc.) para dar salida adecuada a mis emociones y pensamientos.”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Casi nunca	27%	Casi nunca	0%
A veces	47%	A veces	53%
Casi siempre	26%	Casi siempre	47%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 15 podemos observar que el “casi nunca” disminuyó un 27%, dicho porcentaje se distribuyó entre el “a veces” que incrementó un 6% y el “casi siempre”, que incrementó en un 21%. Con ello se observa cómo el taller ayudó a que las participantes pudieran utilizar las actividades artísticas como estrategia para dar una salida adecuada a sus emociones, dotándolas de nuevos recursos. Esto coincide con el potencial que han mostrado los proyectos basados en actividades artísticas para conseguir en los sujetos mejoras patentes en sus capacidades de expresión tanto emocional como artística (González, 2018).

Todo lo anterior queda manifiesto también en el contraste entre las respuestas que dio una de las participantes en la entrevista, antes y después del proyecto, ante la pregunta “¿Crees que el arte te puede ayudar a lidiar con tus emociones?”:

Ale, 26 años:

No creo, me parece que es algo más de adorno o de habilidad.

-Entrevista anterior al proyecto.

Después de todo esto, me di cuenta que el arte puede funcionar como un proceso, no importa si está bonito o no.

-Entrevista posterior al proyecto.

Como lo expresaron verbalmente las propias participantes, al finalizar la actividad, gracias a ésta, comprendieron que expresarse a través de actividades artísticas, les ayuda a conocerse a sí mismas, y puede ser una manera de comunicarse, no importando tanto el resultado (la calidad técnica del producto artístico).

Tabla 14. Porcentaje de frecuencia de la pregunta “Mi comunicación con mis compañeros es”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Mala	20%	Mala	0%
Regular	27%	Regular	47%
Buena	53%	Buena	53%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 14 se aprecia que el porcentaje de la respuesta “mala” disminuyó un 20%. En esa misma medida, se presentó un aumento en la respuesta “regular”, mientras que “buena” permaneció igual. Lo anterior da cuenta claramente de que la intervención contribuyó al mejoramiento de la comunicación, en términos generales, entre las participantes, conforme a su percepción. La recolección de datos realizada

por la investigadora a través de las diferentes técnicas aplicadas muestra claramente este mejoramiento. Fue patente que las actividades realizadas ayudaron a generar lazos de confianza y comprensión mutua, que contribuyeron a mejorar la comunicación. Chau, Lleras y Velásquez (2004) exponen que el arte es un recurso de gran utilidad para mejorar habilidades comunicativas, pues tanto en la solución de problemas cotidianos “como en la resolución pacífica de conflictos y en la participación constructiva en los procesos democráticos, la creatividad es una habilidad clave. Pensar formas nuevas y distintas de abordar las situaciones permite hallar puntos de encuentro donde antes sólo había un conflicto, imaginar salidas” (p. 145). Al desarrollar nuevas habilidades artísticas, se fomentan conexiones entre las personas y se propicia la formulación de respuestas creativas para la resolución de conflictos, incluyendo los derivados de los propios problemas comunicativos. Por supuesto, el mejoramiento de las habilidades comunicativas y del ambiente imperante en el propio entorno en el que se convive, no se da únicamente por el hecho de que se estén realizando actividades artísticas, sino también porque éstas se lleven a cabo de manera participativa y colaborativa, en un entorno propicio para encuentros personales significativos, debido a lo implicadas que están las personas en las tareas que se desarrollan.

Este mejoramiento de la comunicación entre las participantes y el consiguiente impacto positivo en sus relaciones personales y ambiente de convivencia, se vio claramente reflejado en varias de las respuestas que dieron en la entrevista posterior al taller, ante la pregunta “¿Te sientes aceptada por las/os miembros de tu comunidad?”, mismas que se muestran a continuación.

No me siento aceptada [por la comunidad en general], pero sí por mi comunidad cercana.

-Laura, 22 años.

Algunas veces sí (...) [Pero ahora] aquí en la casa me siento más aceptada.

-Lorena, 23 años.

Me siento más en sintonía con mis compañeras.

-Ari, 25 años.

Tabla 15. Porcentaje de frecuencia de la pregunta “Expresar lo que pienso y/o siento a través de alguna disciplina artística me resulta”, antes y después de la intervención.

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Respuesta	Porcentaje de respuestas	Respuesta	Porcentaje de respuestas
Difícil	33%	Difícil	0%
Regular	40%	Regular	60%
Fácil	27%	Fácil	40%
Total	100%	Total	100%

En la tabla 15 puede observarse que el porcentaje de la respuesta “difícil” disminuyó un 33%, mientras que el de “regular” incrementó un 20% y el “fácil” un 13%. A partir de ello, junto con lo mostrado en la tabla 13, queda claro que las participantes mejoraron su habilidad para expresarse a través de acciones artísticas. Se confirma lo expresado por Marinovic (1994), acerca de que la creación artística permite “experimentar, dar forma e integrar sentimientos contradictorios, regresivos y situaciones desaprobadas socialmente. Puede contribuir a darle un nuevo sentido a las experiencias vitales” (p.33). Esto se registró claramente en la observación, pues la investigadora pudo notar cómo, en cada sesión, las participantes se abrían más a compartir sus experiencias con sus compañeras, llegando a contar cosas personales, sobre las cuales expresaron haberse sentido juzgadas en distintos momentos de su vida. Al principio del taller, era evidente que les resultaba difícil comenzar con las actividades, pero entre más tiempo pasaban llevándolas a cabo, y conforme avanzaron las sesiones, se les veía más activas y participativas.

Esto se ve reflejado también en las respuestas que dieron a una de las preguntas de la entrevista estructurada, que se aplicó tanto antes como después del taller. Para mostrar la manera en que la intervención influyó en el desarrollo de este aspecto de las competencias comunicativas de las participantes, se muestra a

continuación el contraste entre las respuestas de las mismas personas, en dicha entrevista, ante la pregunta “¿Crees que el arte te pueda ayudar a lidiar con tus emociones?”.

Laura, 34 años:

No porque no soy artista.

-Entrevista anterior al taller.

Sí puedo, porque es un espacio para expresarme libremente.

-Entrevista posterior al taller.

Renata, 38 años:

No, no veo cómo se mezcla.

-Entrevista anterior al taller.

Sí, aquí aprendí que se puede y es una manera divertida de sacar lo que una trae de todos los días.

-Entrevista posterior al taller.

Tania, 32 años:

No creo, no, no veo que tengan algo que ver.

-Entrevista anterior al taller.

Puede ser, es más sano que pelearse con las personas o sentirte mal contigo misma.

-Entrevista posterior al taller.

Finalmente, hay que recalcar que la observación participante realizada durante las 6 sesiones del taller permite también dar cuenta de una serie de cambios relevantes en las participantes, evidenciando nuevas maneras en que éstas aprendieron a utilizar las acciones artísticas, en colaboración y en contacto con las demás, como recurso para mejorar sus canales de comunicación, conocer e identificar sus propias emociones y las ajenas, y a expresar cosas que normalmente no dicen, compartiéndolas con las demás. Vale la pena mencionar, a manera de

ejemplo, que, durante la última sesión, del día 12 de septiembre, Adriana (22 años), comentó que, para ella, el proyecto había resultado una experiencia transformadora, ya que antes consideraba que el arte era únicamente para adornar los museos y las casas de las personas influyentes, pero con el transcurrir de las sesiones, entendió que es en realidad todo un proceso, gracias al cual, de hecho, había llegado a comprenderse mejor a sí misma. También dijo que, al hacer los ejercicios en equipo, se dio cuenta de que todas han pasado por cosas similares. Dijo que esta nueva consciencia le había permitido volverse más empática con las emociones de las demás, así como desarrollar una actitud de tolerancia y paciencia, tanto hacia ella misma, como hacia las demás.

5.3 Componente de conocimientos de las competencias ciudadanas

Los conocimientos, como elemento de las competencias ciudadanas, consisten en aquellos saberes que, articulados con los elementos comunicativos y emocionales, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática, ejerciendo, precisamente, esta ciudadanía de forma plena (Ruiz y Chaux, 2005; Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). De acuerdo con los referentes teóricos trabajados en la presente tesis, estos tienen que ver, principalmente, con las siguientes temáticas:

- 1) Ciudadanía (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).
- 2) La democracia como sistema de gobierno y forma de vida (Ochman y Cantú, 2013; Jaramillo, 2004).
- 3) Resolución de conflictos (Ruiz y Chaux, 2005).
- 4) La participación y sus mecanismos (Magendzo, 2016; Ruiz y Chaux, 2005; Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Jaramillo, 2004).
- 5) Los derechos humanos, fundamentales y ciudadanos (Magdenzo, 2016; Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ruiz y Chaux, 2005).
- 6) La constitución política y la estructura del Estado (Ruiz y Chaux, 2005; Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

En este trabajo, la atención se centró en las tres primeras temáticas arriba enlistadas (ciudadanía, democracia y resolución de conflictos). Para analizar la influencia de la intervención en este aspecto, se presentarán a continuación

resultados obtenidos a partir de la aplicación de la entrevista estructurada de manera anterior y posterior al taller. Para ello, se citan fragmentos de las respuestas de algunas participantes. Así, es posible contrastar los cambios ocurridos en los tipos de respuesta. Aunado a esto, se hará también referencia a datos obtenidos a partir de la técnica de observación participante llevada a cabo por la investigadora, exponiendo cómo en distintos momentos de la intervención, las participantes hablaron directamente sobre los aprendizajes que habían obtenido acerca de estas temáticas.

A partir de la sistematización de los resultados se presenta un cuadro en el que se clasifican las categorías principales que surgieron antes y después del taller.

Componente de conocimientos	Categorías (Pre-test)	Categorías (Pos-test)
Ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • Pertenencia a un país. • Posesión de un estatus legal. • Tener derechos y obligaciones. • Voto (derecho al mismo y su ejercicio). 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar parte de una comunidad. • Participar en la comunidad política. • Cumplir la ley y respetar a otros.
Buena ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir con las normas y respetar a otros. • Hacer lo que se te pide/estar alineada. • Ejercer el voto. • Conocer tus derechos. • Cooperar 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar parte activa de la sociedad. • Participar. • Involucrarse en trabajo en beneficio de la comunidad. • Mejorar la comunidad por cuenta propia.
Relación Estado-Ciudadano/a	<ul style="list-style-type: none"> • Obediencia/sumisión al poder. • Desconfianza frente al gobierno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obediencia a las medidas adecuadas del gobierno. • Comunicación con el Estado. • Exigir al Estado. • Actuar autónomamente para mejorar la comunidad.

5.3.1 Cambios presentados a partir de la vivencia del taller en las concepciones de las participantes referentes a la temática "Ciudadanía".

Antes de la intervención, estas fueron algunas de las respuestas que dieron las participantes ante la pregunta "En tus palabras, ¿qué es la ciudadanía y qué significa ser ciudadana?":

Ser ciudadana es formar parte de México.

-Laura, 22 años.

Es formar parte de una ciudad.

-Vania, 30 años.

Yo creo que la ciudadanía es lo que te hace ser legal, como tener la ciudadanía gringa.

-Tania, 32 años.

Para mí la ciudadanía son las personas que habitan un país y tienen derechos y obligaciones.

-Lorena, 23 años.

Son las personas que viven en un país y que tienen derechos y obligaciones.

-Ale, 26 años.

Para mí ser ciudadana significa ser parte de un país y tener en cuenta las leyes y lo que se pide para poder ser legal y buena ciudadana.

-Andrea, 26 años.

La ciudadanía son las personas que viven en un país y que pueden votar.

-María, 28 años.

Que es todo lo que tiene que ver con las leyes de México.

-Renata, 38 años.

La ciudadanía involucra todo lo que tiene que ver con los partidos políticos, votar y estar enlistado en ello.

-Ari, 25 años.

Las respuestas a esta pregunta muestran que las participantes relacionan la idea de ciudadanía con cuatro nociones principales:

- 1) La pertenencia a un país.
- 2) La posesión de un estatus legal (“ser legal”).
- 3) Tener derechos, obligaciones, y estar bajo un régimen de legalidad.
- 4) Una condición que tiene relación con la participación política, en específico, con el voto (“tiene que ver con los partidos políticos, votar y estar enlistado (...), “que puedan votar”).

Lo anterior deja claro que la concepción de las participantes con respecto a lo que es e implica la ciudadanía era bastante limitada. Hay que tomar en cuenta que los elementos que recién se enumeraron no se presentan al mismo tiempo en todas las respuestas. Dejaron fuera elementos como la participación, el ejercicio de un modo de vida social (democrático), y con otros aspectos de la vida política más allá del voto. Esto confirma que las participantes, en efecto, poseían el tipo de noción de ciudadanía predominante en países con culturas políticas no participativas, como sucede en la mayor parte de América Latina, como señala Ichuta (2020), de forma que, en estos contextos, la/el ciudadano se constituye “esencialmente como un votante debido a su deficitaria actitud participativa, su acentuada actitud de subordinación y su sobrevaloración del voto como mecanismo de participación política” (p. 20). Por otra parte, el elemento de membresía y pertenencia, fue relacionado por ellas sobre todo con la noción de país (aunque ciertamente una de ellas mencionó la ciudad), pero no con la de comunidad.

De manera posterior a la intervención, estas fue lo que dijeron las participantes:

Ser ciudadana es formar parte de una comunidad.

-Adriana, 39 años.

Ser ciudadana es formar parte de algo, un país, una comunidad, una asociación.

-Andrea, 26 años.

Aquí puede apreciarse cómo la idea de pertenencia que las participantes asocian con la ciudadanía ya no está restringida a la noción de país, sino que se presenta un desplazamiento hacia la realidad social y política inmediata, hacia el

ámbito comunitario. Esto es relevante para la construcción de un modelo de ciudadanía que supere las limitaciones de una visión que restringe al ciudadano a ser un mero elector. Distintos teóricos comunitaristas resaltan la importancia de una vida política y ciudadana estructurada al nivel de la comunidad, en donde se construye de forma colectiva la moral social, se privilegia el sentido de pertenencia al nivel de la localidad, en cuyo contexto es donde se construyen en realidad los juicios morales y políticos que dan forma a la vida social (Donoso, 2007; Santiago, 2010).

La ciudadanía es ser parte de una comunidad y participar en ella.

-Laura, 22 años.

Ser ciudadana es lo que te toca hacer por ser parte de un país.

-Tania, 32 años.

Ser ciudadana es participar dentro de mis derechos, obligaciones y valores.

-Lorena, 23 años.

Para ser buena ciudadana hay que portarse bien, involucrarse y conocer a la comunidad.

-Ale, 26 años.

En segundo lugar, las participantes integraron el componente de la participación en sus respuestas, ya no pensando que la ciudadanía es meramente pertenecer, ni un estatus jurídico que las dota de personalidad, sino que tiene que ver, precisamente, con este hacer, consistente en participar, involucrarse. Incluso hicieron mención de algunos aspectos morales (“portarse bien”, “participar [desde] mis valores”). Aún con más claridad, un par de ellas refirieron no solamente que la ciudadanía implica participación, sino también que esta participación debe redundar en cambios reales (y positivos) en lo social:

Ser ciudadana es ser parte de un lugar pero no sólo ser parte, también hay que participar y hacer cosas para mejorar y vivir mejor.

-Vania, 30 años.

Ser ciudadana es participar y que mi existencia tenga influencia sobre la comunidad o el lugar donde vivo.

María, 28 años.

De este modo, queda claro que la participación de estas mujeres en el taller, con el conjunto de experiencias y aprendizajes que ello trajo consigo, permitió que se ampliaran sus nociones sobre la ciudadanía, y las nuevas ideas sean más favorables para el ejercicio de una ciudadanía participativa.

Ahora se presentarán las evidencias de la influencia de la intervención a partir de las respuestas que las participantes dieron a la pregunta “¿Cómo es, en tus palabras, un buen ciudadano o ciudadana?”. Antes del taller, esto fue lo que dijeron:

Es cumplir con la ley.

-Lorena, 23 años.

Haciendo lo que la ley manda.

-Renata, 38 años.

Ser una buena ciudadana es cumplir con las leyes y no ser violenta.

-Ale, 26 años.

Para mí ser buen ciudadano es cumplir con tus obligaciones para que no te metan al bote.

-María, 28 años.

No robar o ser violenta o dañar a otros, no hacer daño en general.

-Adriana, 39 años.

Las respuestas anteriores dan cuenta de que, para las participantes, uno de los elementos (para varias de ellas, el definitorio) de la buena ciudadanía, consiste en cumplir con la ley, y las obligaciones que surgen de ella, incluyendo la prohibición de llevar a cabo actos antisociales y antijurídicos (dañar a otros, ejercer violencia, incumplir obligaciones).

Por otro lado, hay un par de respuestas que merecen ser mencionadas aparte:

Portarse bien, hacer lo que la ley dice, pagar impuestos, pues, estar así, alineada.

-Paulina, 27 años.

Hacer las cosas que te piden.

-Andrea, 26 años.

Estas respuestas hablan, además, de la idea de que una ciudadanía adecuadamente ejercida requiere de una actitud de sumisión ante la autoridad. Esto es importante, pues está relacionado con una serie de nociones y actitudes de una cultura política que tiende a tener elementos autoritarios. Esta tendencia a formar, en el contexto mexicano y latinoamericano, una ciudadanía con una fuerte actitud de subordinación, ha sido señalada, como ya se mencionó, por Ichuta (2020).

Una buena ciudadana va a votar y se porta bien.

-Laura, 22 años.

Cumplir las leyes, ir a votar, ser agente de casilla y otras cosas del tipo.

-Vania, 30 años.

Tener tu INE, ir a votar y no romper las reglas.

-Mariana, 28 años.

En las tres respuestas anteriores, además de apreciarse cuestiones que tienen que ver con lo ya mencionado anteriormente, aparece, como en la pregunta previa, la relación que se establece entre el voto y la ciudadanía. Para las participantes, ejercer una buena ciudadanía tiene que ver con participar en las elecciones, cuando se les requiera. De esta forma, resulta evidente que su idea con respecto a la participación ciudadana, estaba acotada a su papel como electoras (además de personas que cumplen con lo establecido en la ley). Este forma de comprender la ciudadanía, donde lo central es la representatividad y el proceso

electoral (y el voto como su elemento básico), de acuerdo con Tilly (2010), implica una forma acotada de la vida política, que fomenta no sólo la proliferación de unas élites políticas desvinculadas de la realidad social, sino también la exclusión (y marginación) de las minorías sociales.

Por último, resaltan un par de respuestas:

Es alguien que coopera y hace las cosas bien.

-Ari, 25 años.

Saberte la Constitución.

-Tania, 32 años.

En la primera de ellas, si bien aparece el elemento “cooperación”, no mencionado por ninguna otra de las participantes, la mención referente a “hacer las cosas bien” deja entrever una posible relación con lo ya analizado, respecto a cumplir con las obligaciones y comportarse conforme a lo esperado. La segunda respuesta, por su parte, tiene que ver con poseer un conocimiento jurídico básico sobre los derechos, obligaciones y fundamentos del marco normativo (todo lo cual está contenido, como se sabe, en la Constitución). Resulta interesante que únicamente una de las participantes tenga este tipo de contenidos jurídicos integrados en su idea de lo que implica una buena ciudadanía. Esta respuesta habla, por un lado, de una necesidad clara de contar con programas de alfabetización en materia jurídica, pero también, por otro lado, muestra que hay personas (como Tania), que a pesar de tener en mente la importancia de conocer las normas, no vinculan esa idea con otros elementos fundamentales para ejercer una ciudadanía activa (como la participación, la autonomía, etc.).

En contraste, estas fueron las respuestas que las participantes brindaron después de concluido el taller:

Ser buen ciudadano es formar parte activa de una sociedad.

-Laura, 22 años.

Es formar parte activa de la sociedad.

-Ale, 26 años.

Puede apreciarse una transformación con respecto a la idea de lo que implica formar parte de un grupo social, pues la introducción de la palabra “activa” tiene que ver con la participación, ya no como un “formar parte” que simplemente implica “estar o vivir ahí”, sino con actuar e influir sobre la propia sociedad. Este componente, la participación, apareció de distintas formas en la mayoría de las respuestas que se dieron una vez terminados los trabajos del taller. Lo anterior se hizo evidente, en respuestas con distintos niveles de complejidad:

Ser buena persona, tratar bien a la gente de tu comunidad y participar en eventos.

-Andrea, 26 años.

Involucrarme en los proyectos que se hacen cerca de mi.

-Renata, 28 años.

Una buena ciudadana es alguien que participa en cosas que le importan a la comunidad.

-Ari, 25 años.

Puede ser ayudar, causas que sean mejor para la comunidad, ver qué hace falta y no dañar a otros.

-Lorena, 23 años

Estas cuatro respuestas muestran, por un lado, el reconocimiento de que el adecuado ejercicio de la ciudadanía requiere tomar parte en acciones participativas (“eventos”, “proyectos”), y por otro (en el caso de dos de las participantes), de que la participación que se lleve a cabo en la comunidad (como ciudadana) debe estar orientada por criterios relacionados con el bien común y las necesidades de la misma (“cosas que le importan a la comunidad”, “causas que sean mejor para la comunidad”, “[cosas que] hacen falta [a la comunidad]”). Esto último es relevante, además, porque ya no están hablando de cumplir con lo que la autoridad o la ley esperan de ellas o les imponen, sino con una vida social activa que busca atender

sus propias necesidades. Lo anterior se muestra, con mayor claridad, en las siguientes respuestas:

Ser buen ciudadano es tratar bien a la gente que te rodea y ayudar cuando se necesite mejorar una situación.

-María, 28 años.

Hacer lo que el gobierno te dice pero también tú hacer cosas por tu cuenta con los demás.

-Paulina, 27 años.

Hacer eventos, organizarse para mejorar las cosas y no esperar a que alguien más las haga.

-Vania, 30 años.

Lo anterior da cuenta de cómo se operó un cambio de gran relevancia al nivel de la forma en que se concibe la ciudadanía por parte de las participantes. No solamente por lo ya mencionado con respecto al posicionamiento acerca de la participación y la búsqueda del mejoramiento de la propia comunidad, sino por la presencia de una cuestión muy importante: ya no esperan que la autoridad (gobierno) o alguien más resuelva las situaciones, manteniendo una posición pasiva, sino que, adoptan una postura activa. Esto se relaciona con lo que Castro (2020) denomina como el elemento de autonomía de la madurez política que debe distinguir a una ciudadanía democrática plena; con lo que Salas (2012) señala como las capacidades y comportamiento propios de los ciudadanos autónomos, aptos para ejercer una ciudadanía integral; así como con lo que Cabrero (2002) apunta con respecto a la participación activa de los ciudadanos en la gestión de los asuntos comunes como un aspecto necesario para la construcción de una ciudadanía responsable, activa, crítica y multicultural.

Finalmente, se presentan ahora las respuestas de las participantes ante la pregunta “¿Cuál consideras que debe ser la actitud de las personas en una sociedad frente al gobierno?”. De manera previa a la realización de la intervención, esto fue lo que expresaron:

Buena y de obediencia.

-Ari, 25 años.

Hacer caso para que las cosas funcionen.

-Ale, 26 años.

Hacer caso aunque muchas veces no parezca justo. Muchas veces, nosotras...las que menos posibilidades tienen, son las que terminan peor.

-Tania, 32 años.

Estas respuestas confirman lo ya señalado con respecto a las dos preguntas anteriores. Entre las participantes, se presentaba claramente una tendencia de adoptar una postura de sumisión ante el poder estatal, relacionada con una idea de “buena” ciudadanía consistente en acatar las normas (sociales y jurídicas), pero también en obedecer los actos de autoridad en general. Incluso puede decirse que esta postura la planteaban sin vincularla con contenido y la calidad de las decisiones del gobierno (“aunque muchas veces no parezca justo”). Esto se relaciona con la manera en que piensan (algunas de ellas) con respecto a la legitimidad gubernamental. Si se toma en cuenta la importancia que las participantes dan a la elección de los representantes a través del voto y a la obediencia a la ley, podría decirse que varias de ellas presentan lo que Weber (1979) llama legitimidad racional-legal o burocrática, que consiste en la aceptación de la autoridad de quienes son elegidos legalmente para ello. Sin embargo, Habermas (2005) ha dicho que este tipo de legitimidad no debería quedarse solo en una aceptación automática de la autoridad por haber sido elegida conforme al proceso legal correspondiente, sino que debe tener un núcleo ético, que involucra el merecimiento de reconocimiento que tiene la autoridad establecida (o que no tiene), de acuerdo con la calidad de sus actos. Esa calidad tiene que ver con si logra proveer contenidos materiales de justicia y acceso a los derechos.

Otro grupo de respuestas, a su vez, muestran lo baja que es la confianza y el aprecio que varias participantes tienen por el gobierno, en general, sin tomar en cuenta partidos o ideologías políticas:

De no confiar mucho, el gobierno no hace siempre bien las cosas.

-María, 28 años.

De desconfianza, porque al gobierno no le importa lo que necesitamos, ni nada, no nos voltea a ver.

-Mariana, 28 años.

Hay que saber que el gobierno no siempre tiene las mejores intenciones, y yo no confío mucho en él.

-Adriana, 39 años.

De resentimiento porque no se nos ayuda en nada, y se supone que el gobierno debería ayudar a todos.

-Paulina, 27 años.

Las respuestas anteriores hablan de un nivel muy pobre de la legitimidad del gobierno y el Estado, en el caso de varias participantes. Muestran desconfianza, alejamiento e incluso resentimiento hacia el gobierno. Este tipo de ideas y percepciones no ayudan a que las personas se involucren de forma activa en lo público, desde la posición en que se encuentran, porque simplemente descartan la idea del diálogo con el gobierno, porque desconfían de él. Si se toma en cuenta que a) las participantes consideraban que la democracia tiene que ver directamente con el gobierno; b) no son conscientes de que es mucho más que eso, c) al mismo tiempo desconfían del gobierno y no quieren relacionarse con nada que tenga que ver con él; y por último, d) no tienen clara la importancia de participar activamente en la vida de su comunidad como parte de ser ciudadanas; el resultado puede ser que se limiten a vivir sus vidas en el ámbito privado y renuncien a ejercer su ciudadanía de forma más activa en la sociedad. Esta falta de confianza en el gobierno es un problema importante que afecta también la confianza que la sociedad tiene en la democracia. De acuerdo con la Corporación Latinobarómetro (2021), en México sólo un 43% de los encuestados apoya a la democracia, pensando que es el mejor sistema de gobierno, y el 22% muestra su apoyo a tener un régimen autoritario en lugar de una democracia.

En contraste con todo lo anterior, se analizan ahora las respuestas que dieron las participantes a la misma pregunta, después de concluida la intervención:

Haciendo caso a las órdenes que hacen mejor a la ciudad.

-Ari, 25 años

Es importante hacer las cosas como se nos dice, pero también está bien decir las cosas que se necesitan en donde vivimos.

-Ale, 26 años.

Aquí puede apreciarse ya un cambio sutil, pero muy relevante, con respecto a las respuestas dadas por las participantes, antes del taller. Si bien ambas mujeres continúan hablando de que la actitud ante el gobierno debe estar caracterizada por la obediencia, ésta ya no la conciben como algo que deba ser incondicional, sino condicionada por los resultados benéficos para la sociedad que puedan derivarse de dichas decisiones (“las órdenes que hacen mejor a la ciudad”), además de introducir un elemento de autonomía, de capacidad de la ciudadanía para comunicar al gobierno cuáles son las necesidades sociales (“decir las cosas que se necesitan donde vivimos”). Esta consciencia, de que los ciudadanos están en su derecho para hacer saber a las autoridades cuáles son sus deseos y necesidades, es necesaria para, en un segundo momento, pasar a exigir su cumplimiento. En estas respuestas comienzan a presentarse aspectos del ejercicio de una ciudadanía que dialoga con el Estado y que no acepta de manera automática la legitimidad de las autoridades simplemente por haber llegado al puesto de manera legal, como en la que plantea Habermas (2005).

Desconfianza, si es necesario. Es importante que se escuche lo que tiene que decir la gente, a veces el gobierno no sabe ni lo que hace falta.

-María, 28 años

Tratar de buscar una actitud en donde no odies al gobierno, pero tampoco te dejes de las injusticias, y que trates de que te escuchen.

-Tania, 32 años

Hay que pedir transparencia, y que las cosas se hagan con el dinero de nuestros impuestos.

-Renata, 38 años.

Pedir que se escuche a toda la gente, no nada más a los que están en lugares privilegiados, porque los que viven aquí somos todos, no importa si somos ricos o pobres, o nos vestimos como mujeres, o lo que sea.

-Adriana, 39 años.

Podemos exigir más cosas. A veces parece que una, como persona, no puede hacer nada, pero haciendo las cosas en conjunto, puede ser mejor para que nos escuchen y no estemos nada más ahí pintadas.

-Paulina, 27 años

Estas respuestas muestran una actitud en donde ya se puede observar que las participantes comienzan a realizar asociaciones mentales que anteriormente no hacían. Se percibe una actitud de mayor autonomía y una consciencia de la importancia de actuar en conjunto con otros (“parece que una, como persona, no puede hacer nada, pero haciendo las cosas en conjunto, puede ser mejor para que nos escuche”), que implica la comprensión de que la ciudadanía tiene que ver también con hacerse escuchar por parte del gobierno, así como exigir que éste atienda los reclamos y necesidades de la población en su conjunto (“Pedir que se escuche a toda la gente, no nada más a los que están en lugares privilegiados”, “Es importante que se escuche lo que tiene que decir la gente”). La aparición de la consciencia de su capacidad (y derecho) de exigir al Estado, es de suma relevancia, ya que posibilita el ejercicio de una ciudadanía que ya no se comporta de manera sumisa, sino que es capaz de revisar la forma de actuar de los gobernantes y de no permitir que ésta atropelle sus derechos (“Una actitud en donde no odies al gobierno, pero tampoco te dejes de las injusticias”). Con estas respuestas se puede observar cómo es que las participantes se sienten más fortalecidas con respecto a su papel como ciudadanas y hay un claro mejoramiento en su percepción de que ellas sí pueden hacer algo para velar por el bienestar de su comunidad. Rosanvallon (2006) habla de cómo los fenómenos que llama “contrademocráticos”, en realidad fortalecen la democracia, porque no implican estar contra ella, sino una serie de

actitudes y actividades de los ciudadanos, que se convierten, entre otras cosas, en vigilantes del poder y la actuación del gobierno. Estas respuestas son importantes porque muestran el potencial para el desarrollo de este tipo de consciencia.

Ayudar en lo que se pueda. Hay muchas cosas feas en el país, pero si podemos ayudar en nuestra comunidad, creo que es algo bueno.

-Vania, 30 años

Saber lo que pasa en el gobierno y tratar de involucrarse en los problemas y situaciones que sucede con la gente.

-Laura, 22 años.

El gobierno puede hacer cosas, pero también nosotros, como personas que viven en un lugar, podemos organizarnos y mejorar las cosas, aunque sea poquito.

-Mariana, 28 años

Con estas respuestas se puede observar cómo es que las participantes han cambiado la percepción que tenían acerca de su rol como ciudadanas. Ahora se nota que tienen un enfoque en donde toman en cuenta a la comunidad, en lugar de pensar únicamente en términos de sus necesidades y situaciones particulares. Mencionan la importancia de ayudar, de involucrarse directamente en los conflictos y la atención de necesidades, buscando mejoras para su comunidad; de organizarse y transformar lo que no esté funcionando, lo que demuestra que, para ellas, ser una buena ciudadana también implica, ahora, estar activamente involucradas en su contexto comunitario. Común a todas estas respuestas es que muestran un cambio notable tendiente a una mayor autonomía (pues ya no esperan que la ayuda provenga únicamente del gobierno, sino que asumen su propio papel al respecto). Este enriquecimiento de su noción ciudadanía coincide con lo que menciona Padilla (2011) acerca del desarrollo de las competencias ciudadanas y su importancia para asumir comportamientos adecuados que fomenten la crítica y la reflexión ante los problemas, para resolver conflictos y buscar la armonía en las relaciones con otros, con el fin de cumplir los compromisos, cuidar los bienes públicos y participar activamente en la comunidad.

5.3.2 Cambios presentados a partir de la vivencia del taller en las concepciones de las participantes referentes a la temática “Democracia”.

Antes de la intervención, estas fueron algunas de las respuestas que dieron las participantes ante la pregunta “¿Qué es para ti la democracia?”

La democracia es votar y todo lo que tenga que ver con el gobierno.

-Laura, 22 años.

Votar por el candidato que ayuda más a tu barrio.

-Tania, 32 años.

Pues yo lo relaciono con ir a votar.

-Ari, 25 años.

Votar y ayudar en las elecciones.

-Renata, 38 años

Tiene que ver con las votaciones y todo lo relacionado con los partidos políticos y el gobierno.

-Lorena, 23 años.

Son las votaciones que se hacen para escoger al presidente y a todos los demás.

-Mariana, 28 años.

Ir a votar y escoger a los presidentes.

-Paulina, 27 años

Ponerse de acuerdo para escoger un líder.

-Adriana, 39 años

Las respuestas anteriores reflejan que muchas de las participantes, asociaban la palabra democracia únicamente con la acción de votar y con una vaga noción de aspectos relacionados con la dirección del Estado (partidos políticos, gobierno, elecciones). Esto va en consonancia con la limitada idea acerca de la

ciudadanía que mantenían de manera previa al taller. Brillan por su ausencia consideraciones acerca de la democracia entendida como una forma de vida asociativa (Dewey, 2004), y no únicamente como un sistema para elegir representantes. Esto es fundamental, ya que las relaciones sociales en general solamente pueden democratizarse, cuando se comprende que ésta significa toda una gama de formas de relacionarse y de formar comunidad.

Es involucrarte en el gobierno.

-Andrea, 26 años.

Es votar y participar en las cosas del gobierno.

-Ale, 26 años

A diferencia de las respuestas anteriores, estas dos respuestas ya incluyen un concepto más amplio, ya que muestran una percepción en donde la democracia también tiene que ver con involucrarse personal y directamente, de forma más o menos directa, en las funciones del gobierno. Por supuesto, el hecho de que entiendan esta participación sólo como algo relacionado directamente con las labores gubernamentales, significa que sus nociones acerca de lo que significa participar en la vida pública están todavía muy sesgadas y limitadas. Esto es problemático, especialmente en un país en el que, de acuerdo con la última aplicación de la ENCUP, la Encuesta Nacional de Cultura Política (Secretaría de Gobernación, 2012), el 67.56% de los encuestados dice tener poca confianza en las leyes mexicanas, el 80.34% afirma estar poco o muy poco interesado en la política y únicamente el 35.41% considera que la política contribuye a mejorar el nivel de vida de los mexicanos.

A continuación, se presentan varias de las respuestas que dieron las participantes a la misma pregunta, una vez concluyó el proyecto de intervención:

Democracia es ponerse de acuerdo.

-Laura, 22 años.

Es ponerse de acuerdo para cosas como elegir representante y otras.

-Lorena, 23 años.

Puede ser eso de hablar entre nosotros y ponerse de acuerdo.

-Andrea, 26 años

Es votar pero también es ponerse de acuerdo con otros para resolver algo.

-Ari, 25 años.

Las respuestas anteriores evidencian un aspecto muy relevante: la transición de una idea de la democracia centrada únicamente en el voto, a una en donde se valora el ejercicio dialógico entre ciudadanos como uno de los componentes principales. Dicha transformación es radical, pues esta nueva idea se relaciona directamente con los postulados desarrollados por diversos autores de corrientes críticas al liberalismo dominante. Concretamente, Habermas (1987, 2003), uno de los autores republicanas más relevantes de la actualidad, considera que la ciudadanía debe relacionarse directamente con los procesos deliberativos y dialógicos llevados a cabo de manera constante por los ciudadanos entre sí. Este tipo de ciudadanía, para él, es la que puede permitir, con su participación activa, que las sociedades democráticas alcancen el buen gobierno y una buena vida social.

La democracia es participar para llegar a un acuerdo entre todas.

-Ale, 26 años.

Yo asociaba la democracia sólo con cosas del gobierno y elecciones pero entiendo qué es participar y que se puede usar para ponerse de acuerdo.

-María, 28 años.

En estas respuestas, además del aspecto referido a ponerse de acuerdo, hace su aparición el concepto de participación. Esto es importante, ya que nombrarlo de manera explícita es necesario para que las personas puedan, después de pasar por ciertas experiencias, llegar a reflexionar sobre su propia participación como derecho, como práctica y proceso educativo (Ochoa y Pérez, 2019), y como un aspecto fundamental para la propia democracia (Castro, 2020). La participación, de acuerdo con Folgueiras (2005), además de ser un derecho y una necesidad, es

un instrumento de mejora a través del cual las personas se empoderan, pero para ello, tienen que ejercerlo y hacerse conscientes de las maneras en cómo participan.

(...) creo que tiene que ver con ponerse de acuerdo y escuchar a los demás.

-Vania, 30 años.

Tomar en cuenta la opinión de todos.

-Paulina, 27 años

Involucrarse en lo que es importante para el lugar donde vives.

-Tania, 32 años.

Estas respuestas son muy relevantes, pues ya no tienen que ver únicamente con la idea de que el gobierno debe escuchar a las/os ciudadanos, sino que los propios ciudadanos deben de tener una actitud de apertura y escucha hacia los demás, lo que conlleva una apertura a la pluralidad e indica la presencia de ciertos valores democráticos muy importantes, como lo son la tolerancia y lo que Cortina (2003) llama respeto activo, y que tiene una importante vinculación con los elementos comunicativos de las competencias ciudadanas.

5.3.3 Cambios presentados a partir de la vivencia del taller en las concepciones de las participantes referentes a la temática “Resolución de conflictos”.

Con respecto a esta temática, se presentan ahora algunas de las respuestas que dieron las participantes, antes del taller, ante la pregunta “Cuando hay diferencias entre las personas o grupos de personas en una sociedad que provocan conflictos, ¿qué consideras que debe hacerse con ellas?”.

Castigarlas de alguna manera para que aprendan.

-Laura, 22 años.

Ser paciente, pero si se pasan mucho, se les puede denunciar o hacer algo para que se cambien de casa y dejen de traer problemas a la gente.

-Renata, 38 años.

Estas respuestas muestran una opinión que asocia el orden y la disciplina con una tipificación de faltas que se tienen que amonestar con un castigo. Como menciona Funes (2000), esta perspectiva acerca de la resolución de conflictos, se termina convirtiendo en una “burocratización” de la disciplina que tiene un fin punitivo o “ejemplarizante”, y trae una serie de consecuencias negativas en el aspecto educativo. La aceptabilidad del castigo como método tendría que ir ligada con una toma de conciencia por parte del castigado, lo que generalmente no sucede con este tipo de aproximaciones. Además, el enfoque basado en el castigo es muy limitado, porque no hace nada por formar habilidades y actitudes orientadas a la resolución pacífica y autónoma de conflictos. De hecho, esta mentalidad punitivista está fuertemente enraizada en México, lo que se demuestra con hechos como que, en la educación formal en el país, la gran mayoría de los reglamentos escolares en instituciones de educación básica tienen un diseño orientado al control sobre las conductas de los alumnos, con una visión prohibicionista y punitivista (Landeros y Chávez, 2015), y que las relaciones entre estudiantes y docentes están caracterizadas por elementos autoritarios (Ochoa et al., 2013). Por supuesto, además de lo anterior, este tipo de ideas están estrechamente ligadas con una mentalidad que se relaciona con el autoritarismo, lo que es muy peligroso para una sociedad que trata de ser democrática. De acuerdo con la ya citada ENCUP (Secretaría de Gobernación, 2012), en 2012, el 43.27% de los mexicanos se mostró muy de acuerdo o de acuerdo con la idea de que el país funcionaría mejor si fuera gobernado por líderes duros, y el 49.94% dijo que es más importante el desarrollo económico que la democracia, en contraste con únicamente el 20.83% que optó por lo contrario. Ejemplos como lo que está sucediendo al día de hoy en El Salvador, donde el presidente Nayib Bukele cuenta con un 91% de aprobación, derivado de su política de mano dura e implementación del estado de excepción para atacar a la criminalidad, a pesar de estar impulsando políticas y leyes autoritarias (Pérez, 2 de junio de 2022) y atropellando derechos humanos, muestran la fragilidad que tiene la democracia en países en donde impera una mentalidad que está a favor de resolver las cosas con un enfoque punitivo.

No meterse y esperar que se arregle o dedicarse a otra cosa.

-Lorena, 23 años.

Cada quien resuelve sus cosas, luego se hacen chismes o cosas más grandes que ni para qué meterse.

-Mariana, 28 años.

Las participantes que dieron estas respuestas mostraron una preferencia por ignorar los problemas y no involucrarse en conflictos que consideran ajenos, aunque se den el propio contexto en el que ellas viven. Pero, como mencionan Dallos y Mejía (2012), el conflicto no se debe de evitar (de hecho, ni siquiera es posible hacerlo), por el contrario, hay que verlo como un aspecto positivo y como un proceso de aprendizaje en donde se pueden potencializar las habilidades de las personas involucradas ya que su adecuada resolución genera cambios que ayudan al desarrollo y a crear soluciones benéficas para toda la comunidad, por medio de la mediación, la negociación y la conciliación. Por otro lado, la idea de que cada quien debe ocuparse de sus cosas, sin inmiscuirse en situaciones que afectan a otros miembros de la comunidad, está ligada con la visión individualista propia de lo que algunos autores llaman subjetividad neoliberal, que termina dificultando o anulando la capacidad de los sujetos para establecer vínculos afectivos y debilita los lazos sociales (Ibarra, 2021).

Hay que decir que, además de las respuestas anteriores, hubo en general una tendencia de las participantes a contestar afirmando sencillamente que lo que debe hacerse es “resolver el problema”. Debido a que ese tipo de respuestas no pueden analizarse con mayor profundidad, no se presentan aquí.

Por otra parte, de manera posterior a la conclusión del taller, estas fueron algunas de las respuestas expresadas por las participantes ante la misma pregunta:

Decirles que lo que hacen provoca problemas y buscar una manera de solucionar las cosas, si no pues se puede, usar maneras más fuertes, pero que pueden ayudar a que entiendan más.

-Ari, 25 años

Tratar de ayudar si se puede, y si no, pues ponerse de acuerdo con los demás para ver que habría que hacer.

-María, 28 años

Ayudar, si sirve de algo, y si no, ver quién puede ayudar a que el problema se resuelva, ...y más si es algo grande, que afecta a los demás.

-Vania, 30 años.

Estas respuestas que se dieron de manera posterior al taller, muestran que las participantes tienen una comprensión más amplia de las posibilidades que existen para lograr la resolución de conflictos, además de que muestran interés por ayudar a dirimir los problemas, asumiendo la idea de que también les corresponde a ellas aportar con vías de solución a las situaciones (“buscar una manera de solucionar las cosas”, “tratar de ayudar si se puede”). Con esto, se puede observar que las participantes han adquirido consciencia sobre el rol activo que son capaces de desempeñar, lo que contrasta con sus respuestas anteriores. También resulta interesante que ahora tienen claro que aunque no sean capaces directamente de aportar elementos suficientes para resolver el conflicto, pueden también ayudar acudiendo a terceros que sí puedan cumplir con las funciones que se requieren (“si no, ver quién puede ayudar a que el problema se resuelva”, “si no, pues ponerse de acuerdo con los demás para ver qué habría que hacer”).

Enseñarles otras maneras de resolver el problema.

-Laura, 22 años.

Enseñándoles a resolver sus problemas con más asertividad.

-Adriana, 39 años.

Aprender a comunicarnos mejor porque muchos conflictos empiezan por cosas tontas que se pueden arreglar más fácil y mejor.

-Paulina, 27 años.

Estas últimas respuestas son interesantes de manera particular. Dan cuenta de que entre las participantes, surgió la consciencia de que las habilidades y actitudes necesarias para resolver los problemas pueden formarse y aprenderse. Esto, por sí mismo, es muy valioso, ya que tenerlo claro es el punto de partida para enfrentar la propia vida desde un lugar más autónomo y consciente. Abre la puerta a

la reflexión sobre cuál es el estado de las propias capacidades, pero también a la posibilidad de hacer algo por mejorarlas, así como a que las personas se involucren en ayudar a las demás para que también puedan formarse, para su propio beneficio y el de la comunidad. Este despertar ante las posibilidades que se tienen de acceder de manera autónoma a una educación transformadora, puede relacionarse con algunos de los postulados que hablan de la función liberadora de la educación (Freire, 1977). De igual manera, se puede notar que algunas de las participantes mencionaron directamente la asertividad y las capacidades de comunicación como elementos fundamentales para resolver conflictos de forma adecuada, lo que es muy relevante, pues concuerda con lo que dice Chaux (2005) sobre la importancia de adquirir y desarrollar habilidades comunicativas para permitir que las formas de participación y relación den lugar a la convivencia pacífica y a una sociedad democrática.

5.3.4 Algunos resultados más, derivados de la observación

A continuación se presentan algunos resultados más, que refieren a los elementos ya analizados en los párrafos previos. La información proviene del registro de observación participante llevado a cabo por la tesista.

En la primera sesión del día 8 de junio, la investigadora utilizó varias veces la palabra “ciudadanía” y preguntó si las participantes sabían que significaba. Ale (28 años) comentó que no comprendía muy bien el concepto, pero que podía asociarlo con la Constitución y con el hecho de seguir las leyes y normas, así como de votar y pagar impuestos. Por su parte, Vania (30 años), mencionó que la palabra la pone a pensar sobre qué le gustaría hacer algo más por mejorar la situación de la gente que vive en su comunidad, pero siempre le ha parecido imposible, porque son cuestiones muy burocráticas que no sabe cómo se hacen. De igual manera, opinó que llegar a un puesto del gobierno y poder hacer algo por la comunidad le parecía algo casi imposible, pues la gente que está en esos puestos es allegada a otras personas que trabajan en la política, y ella no cree que realmente estén interesados por ayudar a su comunidad. A lo largo del desarrollo de la intervención, pudieron notarse algunas cosas importantes con respecto a cómo se fueron transformando las ideas de las participantes sobre este concepto. La dinámica de las dos últimas

sesiones (11 y 12 de septiembre) permitió que las participantes pudieran entablar una conversación con la investigadora acerca de lo que aprendieron en el taller, mientras esperaban su turno para pintar. En estas conversaciones, se hizo patente que la concepción de lo que significa ser ciudadanas había cambiado para varias participantes. Renata (38 años), dijo que ahora entendía que ser ciudadana no es sólo ir a votar o tener derechos y obligaciones, sino que hay que *ser* ciudadana, mediante las acciones diarias, como recoger la basura o limpiar la entrada de la propia casa. Dijo que gracias al taller, se dio cuenta de que ser ciudadana implica participar de manera activa, y que ella puede invitar a otros a que se unan a un proyecto para mejorar el lugar donde viven, pues no se necesita esperar a que el gobierno haga todo. Por otro lado, Tania (32 años), mencionó que ella tiende a ser una persona conflictiva, y que honestamente no suele interesarse por participar en nada, porque siempre acababa involucrándose en discusiones infructuosas. Pero señaló que sintió que su vivencia en el taller “no estuvo tan mal”, ya que pudo trabajar mejor con sus compañeras y conocerlas un poco más, que aprendió de ellas y de sí misma, y se dio cuenta de que si las cosas se hacen con una buena actitud de todos, no tienen porqué acabar en conflictos sin resolver. También comentó que le gustaría hacer algo para mejorar el parque que está cerca de su casa, porque siempre está sucio y lleno de “vagos”, y el gobierno no ha hecho nada en años. Dijo que ella no organizaría el mejoramiento del parque, porque no quiere meterse en problemas, pero que sí le gustaría participar e incluso llevar a su sobrino, y sugirió que la organización y las tareas se podrían repartir, votando por quienes quisieran ser electos para dirigirlos. Por último, Lorena (23 años), comentó que a si bien le sigue dando igual el gobierno, pues no cree en sus promesas, ya que “sólo roban y no les importa ayudar”, gracias al taller se dio cuenta de que ella sí puede hacer algo. Dijo que hacer las cosas sola es más difícil, pero si se une con otros, “la cosa cambia y se pueden hacer grandes diferencias”. También hizo una reflexión acerca de cómo es que, en este tipo de intervenciones por parte de la ciudadanía, surgen líderes que muchas veces son más aptos que un gobernador y que ese tipo de sistema le parece más adecuado porque da lugar a que surjan líderes a quienes la gente sí admira y quiere seguir, en lugar de personas antipáticos impuestos por un partido político, “que nadie quiere ni que llegue de sorpresa a su casa”. Acto seguido dijo: “Yo votaría por ese líder comunitario, por gusto, no por obligación, como es con los gobernadores.”

Estos comentarios realizados por las participantes muestran que su forma de comprender la ciudadanía ya no sólo se centra en la pertenencia a un país, con los derechos y obligaciones que ello conlleva. Tras el taller comprendieron que, siendo ciudadanas activas, pueden mejorar su entorno y aportar de manera positiva a su comunidad. De igual manera, dijeron haberse percatado de que el trabajo en equipo ayuda a realizar estas acciones comunitarias, y que aprender a resolver un conflicto puede ayudar a que los proyectos y acciones comunitarias sean exitosos, sin que los problemas personales entre los integrantes debiliten el proyecto. También expresaron que ahora son conscientes de que puede haber otros sistemas de organización más democráticos, en la vida diaria, pues la democracia no consiste únicamente ir a votar, sino que también está presente al distribuir tareas o repartir puestos de trabajo en un proyecto.

5.4 Percepciones e ideas de las participantes sobre el espacio público, sus propias posibilidades y las de las acciones artísticas para incidir sobre él.

El taller manejó un enfoque orientado hacia formar, entre otras cosas, consciencia en las participantes acerca de la importancia de la participación en el espacio público, para incentivarlas a crear intervenciones que contribuyan a su apropiación de los espacios comunes, para mejorarlos de manera colectiva y para incidir sobre ellos, no únicamente en lo tocante a su aspecto físico, sino en lo que tiene que ver con los mensajes que se despliegan en su dimensión simbólica. Es por esta razón que es importante conocer las percepciones e ideas de las participantes, una vez finalizado el taller, tanto con respecto al espacio público en sí, como en lo relacionado con sus propias posibilidades y las de las acciones artísticas para incidir sobre él. De igual manera que en los párrafos anteriores, se presenta el análisis de la información obtenida a partir de la entrevista estructurada (aplicada antes y después de la intervención), complementándolo, en algunos casos, con información obtenida mediante el registro de observación participante.

A partir de la sistematización de los resultados, se presenta un cuadro en el que se clasifican las categorías principales que surgieron antes y después del taller.

Componente de conocimientos	Categorías (Pre-test)	Categorías (Pos-test)
Espacio público	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación del espacio público únicamente con la calle. • Responsabilidad del gobierno y de las autoridades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación espacio público con parques, mercados, calles, plazas y jardines. • Responsabilidad conjunta entre las autoridades y la comunidad que cuida el espacio.
Incidencia sobre el espacio público	<ul style="list-style-type: none"> • Incapacidad para realizar una acción artística en el espacio público. • Falta de motivación. • Falta de conocimientos artísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidades para incidir sobre el espacio público. • Comprensión acerca de la importancia de expresarse y manifestar ideas y sentires. • Posibilidad de realizar acciones artísticas sin la necesidad de tener habilidades artísticas.
Arte en el espacio público	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación del arte que se encuentra en las calles. • Percepción de que el espacio se ve descuidado y peligroso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de que es una forma de expresión de la comunidad que lo habita. • Potencial para transformar un espacio y mejorarlo.

5.4.1 Influencia del taller sobre las percepciones e ideas de las participantes con respecto a lo que es el espacio público.

Con respecto a lo que conciben como el espacio público, las participantes no mostraron cambios radicales antes y después de la intervención. Esto quedó patente con las respuestas que dieron, en la entrevista (tanto antes como después del taller) a la pregunta “¿Qué es para ti el espacio público?”. Antes del taller, la mayoría de ellas consideraba que el espacio público era, simplemente, la calle, los distintos espacios físicos que no corresponden con espacios habitacionales o comerciales de particulares. Además, también lo concebían como espacios a los que cualquier persona puede acudir. Esto no se modificó significativamente.

Laura, 22 años:

El espacio público es la calle.

-Entrevista anterior al proyecto.

Es la calle y todo lo que está fuera de nuestras casas como los parques, los bajo-puentes.

-Entrevista posterior al proyecto.

Ari, 25 años:

El espacio público es lo que se encuentra fuera, osea las calles y todo eso.

-Entrevista anterior al proyecto.

Es la calle, los parques, los skateparks, etcétera.

-Entrevista posterior al proyecto.

Andrea, 26 años:

Las plazas, los jardines.

-Entrevista anterior al proyecto.

Todo lo que está en la calle y los parques.

-Entrevista posterior al proyecto.

Una de las participantes, en particular, como puede notarse, concebía también el espacio público, desde antes de la intervención, como un espacio relacional, en el que las personas conviven. En su caso, si bien esto no se transformó, sí apareció un nuevo elemento, consistente en la consciencia de que el espacio público le pertenece a la comunidad en su conjunto. Una de las causas que quizá tuvo que ver con que no se presentaran cambios significativos sobre la idea de espacio público en sí, puede tener que ver con el nivel de abstracción del concepto (sumado al contexto de analfabetismo de varias de las participantes), así como con el poco énfasis que se dio en el taller a los contenidos teóricos densos, privilegiando en cambio los componentes prácticos y experienciales, pero no puede descartarse la posibilidad de que pudo haber hecho falta hacer más énfasis en el tema.

5.4.2 Influencia del taller sobre las percepciones e ideas de las participantes con respecto a sus propias posibilidades y las de las acciones artísticas para incidir sobre el espacio público.

Por otro lado, las siguientes fueron algunas de las respuestas de las participantes, de manera previa al taller, ante la pregunta “¿Quién consideras que es dueño/responsable de la calle, los parques, las plazas públicas?”:

El gobierno.

-Laura, 22 años.

Las autoridades o los políticos.

-María, 28 años.

Las autoridades.

-Lorena, 23 años.

Dueño, dueño... el gobierno, pero luego ni hace nada.

-Andrea, 26 años.

Pues el gobierno.

-Mariana, 28 años.

[Es responsable de esa área] quien la cuida: el velador, la policía.

-Ale, 26 años

[Es responsable de esos espacios] la policía y quién lo vigila.

-Paulina, 27 años.

Estas respuestas muestran cómo es que varias de las participantes consideran que el espacio público está regulado y controlado por las autoridades, ya sea el gobierno o una figura de autoridad. Ellas no se consideraban como actrices (actrices) capaces de incidir en el espacio público. Esto es problemático, dado que una ciudadanía que no sabe que el espacio público le pertenece, y de hecho, que es parte fundamental del contexto en el que desarrolla sus relaciones con la sociedad,

se termina convirtiendo en reproductora de un espacio público preconcebido (por las élites y el Estado). De esta forma, los espacios se articulan “en torno a funcionalidades preconcebidas y no [se] tiene en cuenta al ciudadano en la producción social del espacio, puesto que éste también se instrumentaliza y se vuelve un consumidor más de lugar. Es así como el ‘ciudadano’ acata la norma y se inserta en la lógica estatal y la lógica del mercado” (Morales, 2009, p. 49).

Las autoridades, aunque también los que pagan impuestos.

-Ari, 25 años.

De la gente, porque somos quién paga impuestos, si es privado, pues de quién lo construyó.

-Adriana, 39 años.

Estas respuestas muestran que, otras de las participantes, consideraron que el espacio público le pertenece a quienes pagan por él, bien mediante los impuestos que se recaudan de los ciudadanos o a través de construirlo directamente (si el espacio fue construido o rehabilitado por alguna entidad privada). Esta visión, además de limitada, tiene el problema de que implica que las participantes conciben aspectos importantes de la ciudadanía, en cierta medida, como un ejercicio mercantil. Por otra parte, también es una mentalidad que da pie a la segregación y discriminación de las personas que se encuentran en la periferia tanto del sector productivo, como de la legalidad (al desempeñar actividades económicas informales). Borja (2012) dice que el derecho a la ciudad viene de un resultado de un proceso cultural, colectivo y político. Si bien el Estado es responsable de la planificación y gestión de los espacios públicos, así como de garantizar su integridad, existe la posibilidad (y la necesidad) de que los ciudadanos y ciudadanas se sientan parte de la ciudad y reclamen una distribución equitativa de los recursos, al mismo tiempo que ejercen su ciudadanía de manera plena. Guerrero (2018) por su parte, menciona que la participación ciudadana es fundamental para que la vida comunitaria se pueda fortalecer y para que pueda existir cohesión social, utilizando los sitios públicos como detonadores de integraciones sociales, pues de este modo, la comunidad es capaz de enfrentarse al Estado para cubrir sus derechos y necesidades. Sin embargo, todo lo anterior es complicado cuando se tiene una

visión donde una parte importante de los ciudadanos y ciudadanas no tienen derecho a participar en el espacio común.

En contraste, de manera posterior al taller, se presentan ahora algunas de las respuestas de las participantes, ante la misma pregunta.

Nosotros, porque ahí habitamos y pagamos impuestos, por lo que nos pertenece, el gobierno sólo la administra.

-Ari, 25 años.

Nosotros, porque pagamos impuestos y es parte del lugar donde vivimos.

-Mariana, 28 años.

Estas dos respuestas muestran una concepción más amplia acerca de a quién le pertenece el espacio público. Reflejan que ya existe una idea acerca de que la comunidad puede apropiarse e intervenir el espacio público para adecuarlo a sus necesidades, y es por ello que el espacio público le pertenece a la comunidad. Sin embargo, hay que notar que también le dan una importancia central al hecho del pago de impuestos, como si únicamente los contribuyentes tuvieran derecho a cuidar y transformar el espacio público.

A continuación, se presentan algunas de las respuestas que se dieron de manera posterior al taller, ante la misma pregunta.

El gobierno, pero nosotras.... la comunidad, puede hacerse responsable de ella.

-Laura, 22 años.

Las instituciones que son responsables y las autoridades pero nosotros como comunidad podemos cuidarlo y mejorarlo.

-Lorena, 23 años.

Es responsable la comunidad si lo cuida y lo mantiene bien.

-Tania, 32 años.

De nosotros y podemos mejorarlo si nos ponemos de acuerdo.

-Adriana, 39 años.

Puede ser que nosotros [seamos responsables de un espacio] si queremos mejorarlo.

-Paulina, 27 años.

Las respuestas que dieron estas participantes muestran una perspectiva diferente a la que tenían antes del taller acerca de quiénes se pueden responsabilizar del espacio público. Ahora, se puede notar que las participantes comprenden que, siendo parte de una comunidad, también pueden apropiarse de estos espacios. Esta diferencia es importante, porque ya no está presente la idea limitante de que únicamente quienes pagan impuestos tienen este derecho. Como menciona Bassand (1990), la apropiación del espacio es una acción realizada por agentes sociales cuando toman posesión de un lugar de acuerdo con su realidad y recursos. Esta apropiación requiere, antes de que pueda realizarse, de que las personas tengan claro que ellas también pueden llevarla a cabo si lo deciden, simplemente por hacer vida ahí.

Quien se hace responsable y quién lo cuida y lo mejora.

-Andrea, 26 años.

Quien se apropie de ella y decida cuidarla, puede ser una persona o un grupo de gente.

-Ale, 26 años

Las respuestas de estas dos participantes también muestran un entendimiento más amplio acerca de que el espacio público le pertenece a quien lo cuida, y quien interviene en él, lo que ya denota acciones participativas orientadas a mejorar el lugar donde se habita. Morente (2019) menciona que el espacio público se conquista a través de la práctica cotidiana ya que, si no es así, no merece ser llamado como tal. De este modo, las y los ciudadanos no deberían de comportarse únicamente como consumidores del espacio, sino que deben de convertirse en practicantes que propongan y realicen acciones que lo transformen. En palabras de Thiebaut (1998), “el ciudadano se hace haciendo su ciudad; no es objeto de

pertenencia de la cosa-ciudad, sino que pertenece a un sistema de acciones del que él mismo es fuente” (p. 25).

A continuación se presentan algunas de las respuestas de las participantes, de manera previa al taller, ante la pregunta “¿Qué opinas del arte en el espacio público (murales, *stickers*, carteles, esculturas)?”:

Me gusta el arte que está ahí.

-Ari, 25 años.

Me gusta el arte que está ahí, en las plazas y jardines.

-Andrea, 26 años.

Me gusta, se ve bonito el arte... así como las esculturas y esas cosas que luego se encuentran, no en todos lados, pero se ven bien.

-Paulina, 27 años.

Estas respuestas muestran que las participantes tenían una apreciación estética positiva y a favor del arte en el espacio público antes del taller. Sin embargo, no hicieron mayor reflexión con respecto a éste, limitándose a expresar su agrado (en un nivel estético).

Me gusta, pero luego hay cosas feas, que se ve como descuidado, y no me gusta tanto.

-Ale, 26 años.

No le pongo mucha atención, solo he visto graffitis y a veces me gustan las calcomanías del metro y las que pegan en los postes.

-María, 28 años.

He visto cosas bonitas, pero por donde yo vivo hacen más rayones que no me gustan tanto, siento que se ve viejo.

-Vania, 30 años.

Sí me gusta, pero a veces hay cosas como...feas.

-Renata, 38 años.

Pues he visto cosas que me gustan pero los rayones así no tanto o luego hay cosas que se ven como mal hechas o descuidadas.

-Adriana, 39 años.

No me gusta el graffiti y esos rayones, para mí es un lugar peligroso.

-Mariana, 28 años.

En un sentido muy parecido al anterior, si bien en el polo opuesto, estas respuestas denotan que, algunas de las participantes, tenían una perspectiva que no estaba muy a favor de este tipo de expresiones artísticas, ya que, según su apreciación estética, hacen que el espacio se vea deteriorado y abandonado. Nuevamente, no hubo mayor reflexión sobre lo que el arte puede comunicar o la manera en que sus mensajes y manifestaciones pueden impactar en la vida que se hace en el espacio público.

Debido a estas últimas respuestas, la investigadora consideró relevante compartir con las participantes, durante la primera sesión, del 8 de junio, la diferencia entre el arte público que busca transmitir, embellecer y/o expresar una idea o una experiencia y las manifestaciones en el espacio público que tienen como principal intención vandalizar, destruir y afectar la propiedad privada. Después de esta explicación, las participantes comenzaron a notar la diferencia entre ambos tipos de manifestaciones artísticas. Por ejemplo, en esa misma sesión, Paulina (27 años) dijo que: “ahora todo tiene sentido, con razón los graffitis los veo generalmente en lugares que son propiedad ajena (como en bardas de casas y anuncios publicitarios) y se ve que los hacen rápido y con el fin de poner su nombre o nada más de causar daño, y los murales y ese tipo de cosas se construyen durante días y tienen otro fin, que no es el de destruir”. Por otro lado, Mariana (28 años) comentó lo siguiente: “hasta es diferente ¿no? Porque cuando se pintan murales todos se enteran, todos van a ver qué está pasando, la gente va y pregunta, y se quedan viendo, y ya que lo terminan, las personas quieren cuidarlo y protegerlo. En cambio, el vandalismo se hace de noche, rápido y a escondidas y su fin es el de molestar y rayas nada más porque sí, no tienen un fin artístico o cultural. Aparte el resultado final es muy diferente”. Estas dos opiniones muestran la

importancia de clarificar la diferencia entre ambos tipos de acciones en el espacio público, ya que es común que se confundan entre sí. Es necesario clarificar el fin que cada uno tiene, la manera en cómo se realiza y el impacto que pueden tener ambas formas de intervención en el contexto socio-cultural: mientras una daña el espacio público, la otra lo mejora y lo embellece, así como también representa la cultura y las costumbres y tradiciones de la comunidad. Garcia (2012) menciona que las intervenciones que tienen una intención primaria de vandalizar el espacio público se pueden percibir por los habitantes como algo poco importante y sin una función articuladora ya que la intervención no está integrada a la vida social de la comunidad. Estas intervenciones se pueden asumir como ajenas y generalmente, se rechaza su valor físico y simbólico. Sin embargo, comprender que hay acciones artísticas que, además de mejorar los espacios comunes en términos estéticos, pueden impactar positivamente a las personas que los habitan y transmitir mensajes relevantes, es importante para la manera en que las participantes piensan acerca de sus propias posibilidades para convertirse en productoras de mensajes hacia los demás.

Ahora se presentan algunas respuestas que dieron las participantes, después de la intervención, a la misma pregunta.

Me gusta el arte que veo ahí, porque me inspira.

-Laura, 22 años.

Me gusta el arte en el espacio público, porque hace que todo se vea más bonito y ya no te da tanto miedo.

-Andrea, 26 años.

Me gusta, y he entendido que hay de todo en el arte urbano, y ahora lo veo con más atención.

-Ale, 26 años

Estas respuestas muestran una opinión positiva en términos de percepción y apreciación estética de las intervenciones artísticas en el espacio público, pero una que ya se vincula con la consciencia de que hay manifestaciones artísticas con posibilidades para impactar de manera positiva en sus vidas diarias, en su rutina y

en los espacios que frecuentan. Andrea mencionó que estas intervenciones “hacen que todo se vea más bonito y ya no te da tanto miedo”, lo que refleja que, para ella, pueden ayudar a generar sensaciones de seguridad, que necesariamente se reflejan en la forma en que se enfrenta la vida diaria. Como dice Bang (2013), las intervenciones artísticas en el espacio público hacen que el espectador forme parte del entorno, que se posicione ante una situación, lo sensibiliza y lo cuestiona para que se convierta en un espectador activo de su realidad.

Me gusta, y ahora me emociono más, porque yo puedo poner mis dibujos por ahí.
-María, 28 años.

Me gusta ver arte, porque puede transformar nuestro contexto.
-Ari, 25 años.

Ahora entiendo más lo que es el arte urbano, y creo que si los artistas que lo hacen tienen buenas intenciones, se pueden hacer cosas muy padres que lo alumbran a uno.
-Vania, 30 años.

Las participantes que dieron estas respuestas dejan una cierta consciencia de la capacidad de las personas para transformar su contexto a través de las manifestaciones artísticas en el espacio común, pero también acerca de que ellas mismas tienen la posibilidad de ejercer su participación a través de ese mecanismo (“yo puedo poner mis dibujos por ahí”). Esto se relaciona con las respuestas que dieron ciertas participantes, una vez vivieron el taller, con relación a la pregunta “¿Consideras que puedes influenciar el entorno social y físico por medio del arte?”. Vale la pena presentar el contraste entre lo que dijeron antes y después de la intervención:

Laura, 22 años:

No, no creo.

-Entrevista anterior al taller.

Sí se puede. Estoy aprendiendo y mejorando.

-Entrevista posterior al taller.

Mariana, 28 años:

Sí, pero creo que la gente no entendería lo que quiero decir.

-Entrevista anterior al taller.

Sí, y si es algo bueno o malo, es importante ponerlo en la calle.

-Entrevista posterior al taller.

Ari, 25 años:

No, a menos que me dedicara a eso.

-Entrevista anterior al taller.

Sí, porque no tengo que ser artista para poner lo que pienso en las calles y que mi punto de vista se escuche.

-Entrevista posterior al taller.

Vania, 30 años:

No sé, supongo que es como los graffitis, ¿no? Sí pueden crear algo en la persona que los ve, aunque sea algo que no me gusta.

-Entrevista anterior al taller.

Sí, yo no soy buena dibujando, pero escribiendo sí, y me gusta poder escribir lo que siento y pegarlo en la calle para que las personas que sienten lo que yo, no se sientan solas.

-Entrevista posterior al taller.

Las respuestas de estas participantes muestran, por un lado, la consciencia de que pueden incidir en el espacio público aún sin ser artistas y por otro, que saben de que pueden influir en otros y comunicar utilizando las acciones artísticas como recurso.

Con todo esto, es posible notar, después del taller, cómo es que algunas de las participantes sienten, ahora, que tienen la capacidad de realizar este tipo de acciones para expresar sus pensares y sentires sin importar que no sean artistas de

profesión. De igual manera, se dieron cuenta de que pueden utilizar las habilidades que tienen, y con ellas intervenir en el espacio público para transmitir mensajes, capaces de transformar en alguna medida la realidad que se vive en la comunidad. Al mismo tiempo, es manifiesto que tras la intervención valoran el trabajo realizado por artistas profesionales y lo diferencian claramente de las manifestaciones que constituyen actos vandálicos. Como mencionó Mariana (28 años) en la entrevista posterior al taller: “He visto que hay diferentes tipos de graffitis y no todos son feos, pero es importante darle el espacio a artistas que hacen otras cosas diferentes que no se raya la pared de manera ilegal”.

En resumen, los resultados muestran cómo las participantes pudieron transformar en alguna medida su manera de posicionarse ante el espacio público, adquiriendo nuevas formas de entender que pueden, de hecho, influir en él, y de esa manera, influir también sobre las demás personas que habitan la comunidad.

5.4.3 Algunos resultados más, derivados de la observación.

La primera sesión del taller fue una sesión teórica, en donde la tesista expuso a las participantes qué es el espacio público y cómo se pueden utilizar acciones artísticas para intervenirlo, apropiándose de él. Durante la presentación del tema, se realizaron preguntas abiertas para que las participantes pudieran dar su opinión y se desarrollaron distintos momentos de reflexión. Después de esta sesión, la investigadora observó cómo, gradualmente, a lo largo de las sesiones, las participantes se mostraron motivadas a intervenir en el espacio público, a pesar de no ser artistas o no saber dibujar. Las participantes, al final del taller, dijeron haberse dado cuenta de que pueden escribir, pegar fotografías, entre otras cosas, que pueden visibilizar su situación, sus experiencias, sus sentimientos y pensamientos, pero también de que pueden llevar a cabo acciones participativas no relacionadas con el arte, como por ejemplo, jornadas de limpieza.

Para mostrar diversos cambios notorios en el discurso de las participantes entre los momentos de inicio del taller e instancias posteriores, a continuación se expondrán algunas situaciones que ocurrieron en la primera sesión, así como en la quinta y sexta.

Durante la primera sesión, Renata (38 años) mencionó lo siguiente: “Los parques que están bonitos y cuidados son los que están en zonas de dinero. En donde yo vivía, todo estaba sucio y descuidado y a nadie le importaba. Ya

estábamos acostumbrados a vivir así y no pensamos que puede ser diferente, porque el dinero del gobierno se usa dependiendo a quien le convenga y obviamente los funcionarios prefieren arreglar la zona donde ellos y su familia viven que las zonas que están ya descuidadas y olvidadas.” Después de escucharla, la investigadora le preguntó si consideraba que ella, como ciudadana, podría hacer algo al respecto. Renata contestó: “No sabría ni por donde empezar, me imagino que tendría que ir a las oficinas del gobierno y meter un trámite y esperar semanas, darle seguimiento, enojarme, fastidiarme y ver si algo se puede hacer 6 meses después. Honestamente no sé, pero con mi experiencia en otros trámites la verdad hasta flojera me daría querer hacer algo.” Este comentario muestra cómo es que existe un desconocimiento acerca de lo que se puede hacer para apropiarse y mejorar el espacio público por parte de la ciudadanía. Durante la misma sesión, Paulina (27 años) dijo lo siguiente: “El espacio público está ahí y pues es lo que nos toca, si vivimos en un barrio feo, pues los parques van a estar sucios y abandonados, si vivimos en una zona donde hay gente privilegiada, todo está más bonito.” En sus palabras se puede percibir cómo es que, algunas participantes, consideraban el espacio público como un lugar que está allá, afuera, y que no se puede incidir o hacer algo para mejorarlo si no está dictaminado por las autoridades. De igual manera, algunas participantes se referían a la mejora del espacio público como una tarea que le toca al gobierno y/o autoridades en turno y que ellas, como ciudadanas, no tenían manera de incidir, intervenir sobre él y mejorarlo. También durante la primera sesión, la investigadora les realizó preguntas que hicieron reflexionar a las participantes acerca de las representaciones artísticas que están en el espacio público. Adriana (39 años) dijo: “donde vivía había muchos graffitis, y honestamente nunca entendí para qué estaban ahí, sólo se veía sucio y era peor cuando te graffiteaban tu barda, porque había que comprar pintura y era un gasto extra.” Por su parte, Ale (26 años), dijo lo siguiente: “A mi me gusta mucho ver los murales y sí impactan en mi y me alegran el día porque son muy bonitos pero puedes hacerlo si sabes dibujar si no mejor no porque nada más va a quedar algo feo y mejor que se quede blanco.”

En contraste, durante la sesión cinco y seis del taller (11 y 12 de septiembre, respectivamente) se realizó el mural comunitario con las participantes del taller. Durante su proceso de elaboración, la tesista platicó con las participantes, para saber cuál era la concepción que tenían ahora del espacio público y su idea acerca

de las posibilidades que tiene el uso del arte como estrategia para intervenir en él. María (28 años) comentó que antes del taller ella creía que el arte en las calles estaba mal y que hacía que el lugar se viera sucio y descuidado, pero que ahora comprende que el arte es otra cosa, distinta del mero graffiti realizado con intención de vandalizar. Dijo que se ha dado cuenta de cómo es que puede existir un tipo de arte que se coloque en la calle y promueva un mensaje que inspire a los demás. Mencionó que ella toca la guitarra y pensó que podría hacerlo en la calle, no para generar dinero sino para sacarle una sonrisa a alguien y transmitir sus pensamientos. También reflexionó acerca de cómo se puede trabajar en equipo para hacer acciones en el espacio público para mejorarlo sin esperar a que alguien más lo haga. En la misma sesión, Lorena (23 años) comentó que antes del taller ya le gustaba el arte en las calles y lo admiraba, pero no sabía todo el potencial que tiene y mucho menos pensaba que ella podría tomar parte en la realización de actividades artísticas, ya que antes consideraba que éstas sólo eran para personas que podían dibujar. Dijo que ahora, considera que a través de las letras y la poesía, ella misma puede poner lo que siente en la calle y con ello ayudar a que las personas que vean o escuchen su producción se sientan mejor consigo mismas, además de que puede visibilizar problemáticas que sean de importancia para su comunidad. Esto coincide con lo que menciona Fernández (2004), acerca de que el arte tiene un papel destacado en el espacio urbano, no sólo orientado al embellecimiento, sino que también guarda la memoria histórica colectiva, tiene una relevancia social y un propósito público. Lorena también dijo que el espacio público pertenece a todos y todas, aunque la mayoría no esté consciente de ello. Aseveró que muchas veces las personas dejan que los lugares se deterioren, pero que todos podríamos y deberíamos mejorarlo, adecuándose a las necesidades que existan en la comunidad. Por último, otra opinión relevante fue la de Ari (25 años). Al finalizar el taller, mencionó que se había dado cuenta, gracias al mismo, de que puede participar activamente dentro de su comunidad, mejorando el espacio público que está cerca de su casa. Dijo que una de las cosas que más le gustó fue pintar el mural de manera colaborativa, porque eso le hizo ver que si las personas de una comunidad se ponen de acuerdo, pueden hacer grandes cambios y mejorar el espacio donde viven. De igual manera, dijo haber reflexionado acerca de que no se necesita ser artista o saber dibujar muy bien para realizar una acción artística para intervenir y mejorar en el espacio público.

5.5 Resultados positivos no buscados, producidos por el taller y referidos al sentido de identidad.

Toda intervención con personas produce una serie de efectos, muchos de los cuales van más allá de lo que quien investiga pretende o había considerado, desde los parámetros de su trabajo. Uno de esos efectos, en este caso, positivo, tuvo que ver con el fortalecimiento del sentido de identidad de las participantes gracias a las actividades llevadas a cabo durante el taller.

Durante la tercera sesión realizada el 14 de julio la investigadora y las participantes tuvieron un diálogo acerca de la identidad individual y colectiva, que versó en torno a la identidad individual, social y cultural. Esto no fue planeado, pero resultó muy interesante. Como mencionan Vera y Grubits (2005), la construcción de la identidad es un proyecto de vida de un actor social colectivo, que se expande hacia la transformación de la sociedad como prolongación del proyecto de identidad. Adoptar una identidad dentro de una comunidad puede ayudar a que sus miembros se sientan unidos, por algo que va más allá de su realidad individual. Esta plática fue relevante, porque visibilizó que se trata de un tema sensible para las participantes, que expresaron tristeza y frustración mientras comunicaban cómo es que la mayoría ha sido discriminada y/o violentada en algún momento de sus vidas, en razón de sus preferencias o prácticas sexuales y su identidad de género. Tania (32 años), mencionó que ella no se sentía aceptada por su comunidad, percibiendo que su identidad no es respetada ni valorada por ésta. Dijo que, debido a ello, tomó malas decisiones, que la llevaron a estar en situaciones desfavorables. Por esta razón, mencionó que ella buscó integrarse a una nueva comunidad, una en donde todas las personas tuvieran una identidad similar, y fue ahí que logró encontrar aceptación y validación. Dijo que cree que la identidad colectiva del grupo, la cual comparte, la hace sentirse orgullosa de sí misma, mientras que la vida en la comunidad en donde residía anteriormente, le hacía sentir que estaba mal, se veía (y sentía) siempre juzgada por los otros, y debía sobrellevar constantes confrontaciones personales que otros iniciaban hacia ella. Por su parte, Andrea (26 años) comentó que para ella solía ser muy difícil aceptarse a sí misma y sentir que tenía una identidad con la cual pudiera sentirse cómoda. Señaló que, viviendo en la comunidad a la que pertenecía, no podía sentirse a gusto debido a las críticas que recibía por personas que no compartían su forma de ser, de pensar, de vestir y su

preferencia sexual. Dijo que para ella era muy difícil querer participar o ayudar en dicha comunidad, porque guarda rencores que no le permiten sentirse parte de la misma o identificarse con ella. Pero dijo que ahora, en la Casa Hogar, se siente más en confianza, y ha llegado a sentirse más orgullosa de quién es y de su identidad, lo que la motiva a sentirse parte de su comunidad desde su nueva posición. Paulina (27 años), comentó que para ella había sido muy difícil encontrar un lugar que la aceptaran, y que derivado de eso, aunque a veces había llegado a sentirse a gusto siendo ella misma, en muchas ocasiones no lo había conseguido, e incluso se había visto obligada a esconderse o no salir con su familia, por miedo a que la humillaran o rechazaran. Dijo que una vez que comenzó a frecuentar a más personas que tenían su misma ideología y preferencia sexual, encontró más aceptación, y que, cuando finalmente llegó a la Casa Hogar, pudo sentirse más tranquila.

Al final de la sesión, las participantes dijeron a la investigadora que ahora eran conscientes de cómo pueden realizar acciones artísticas en el espacio público de manera colectiva con el fin de compartir la identidad colectiva que han creado dentro de la Casa Hogar. Coincidieron en que, si bien cada una tiene una identidad individual y única, pero juntas pueden crear una identidad colectiva que represente lo que ellas sienten y piensan como comunidad, y plasmar estos sentimientos en el espacio público, para que los demás conozcan más acerca de su estilo de vida, sus experiencias y pensamientos, lo que puede contribuir a ampliar la perspectiva de quienes no están muy cercanos a su contexto, lo que a su vez puede contribuir a que las personas que estén en situaciones similares sean más aceptadas por una comunidad de la que no se sienten parte. Este interés por apoyar a quienes viven un contexto similar al suyo, reafirma lo dicho por Molano (2007), acerca de que las colectividades a las que se pertenece no necesariamente se localizan de manera geográfica (como factor determinante), ya que existen casos en que grupos sociales marginados o excluidos forman su propia colectividad sin pertenecer necesariamente al mismo país o región geográfica. Todo lo anterior muestra cómo lo vivido en el taller, promovió nuevos espacios de encuentro entre las participantes, y contribuyó a fortalecer su sentido colectivo de identidad. Esto coincide con lo dicho por Mercado y Hernández (2010), acerca de que las personas se identifican con los diversos grupos a los que están adscritos, en la medida que encuentren en ellos formas de participación, que les permiten reafirmar continuamente su pertenencia.

5.6 Breves conclusiones del capítulo

La intervención arrojó resultados relevantes con respecto a cada uno de los aspectos estudiados. Estos muestran los procesos de transformación que pueden surgir gracias a la utilización intencionada de actividades artísticas participativas, con un enfoque orientado a la participación ciudadana y la apropiación del espacio público. En suma, puede concluirse que con los datos obtenidos, en efecto hubo una transformación tendiente a un desarrollo de los componentes comunicativos, emocionales y de conocimientos de las competencias ciudadanas. Estos resultados hacen patente la importancia de acudir a este tipo de recursos para promover la mejora de habilidades comunicativas tales como la comunicación asertiva, la escucha activa, las capacidades de expresión artística. Esto es relevante, pues, como mencionan Ruiz y Chaux (2005), para vivir en sociedad es necesario realizar un esfuerzo para comunicarse con otros de manera efectiva, interactuando de manera constructiva, pacífica y democrática. Además, los resultados obtenidos hacen patente también el potencial de un enfoque como este para promover habilidades emocionales como la respuesta empática, la identificación de emociones propias y ajenas, el manejo de las propias emociones, y otras relacionadas con la resolución pacífica de conflictos. Por otra parte, se hace evidente también que este tipo de intervenciones pueden servir para promover actitudes como la tolerancia, el respeto activo, y la apertura a la participación. Todos estos elementos ayudan a que los y las ciudadanas puedan colaborar de una manera más armónica con otros miembros de su comunidad para llegar a acuerdos que mejoren su calidad de vida, así como para manejar y resolver conflictos, y participar activamente para alcanzar acciones comunes que mejoren las formas de convivencia y cooperación entre los miembros de una sociedad.

También se observaron cambios significativos referente al componente de conocimientos de las competencias ciudadanas, en cuanto a las concepciones e ideas de las participantes con respecto a lo que son e implican la ciudadanía, la democracia y la resolución de conflictos. Antes del taller, varias de las participantes consideraban que ser ciudadana y formar parte de una democracia significaba únicamente tener un estatus jurídico reconocido como miembros de un país, cumplir con las normas y leyes estipuladas por el Estado, involucrarse en las elecciones y tener un buen comportamiento para evitar repercusiones negativas o sanciones.

Claramente, mostraban una mentalidad orientada hacia el individualismo, la no participación y el rechazo a todo lo que tuviera que ver con la política, dejando ver incluso ciertas tendencias a coincidir, sin darse cuenta, con presupuestos de un pensamiento que favorece al autoritarismo. De forma posterior al taller, se pudo observar cómo estas nociones cambiaron de manera considerable, en un sentido positivo, pues ampliaron sus nociones sobre ciudadanía y democracia, incluyendo elementos como la participación, así como elementos dialógicos y de autonomía. Las participantes se dieron cuenta que formar parte de una comunidad y ejercer su ciudadanía también significa realizar acciones que mejoren su contexto, y se hicieron conscientes sobre las posibilidades y el derecho que tienen para hacerse escuchar por el gobierno, así como para colaborar activamente en la resolución de los problemas que les afectan. Mieles y Alvarado (2012) plantean la importancia de la renovación del concepto de ciudadanía para poder generar procesos de formación en donde se potencie el sentido ético y el desarrollo de habilidades sociales, políticas, comunicativas y afectivas para que las personas se puedan vincular de manera real, responsable, solidaria y creativa con otros miembros de la comunidad para mejorar las experiencias de vida de dichos integrantes, y lo que sucedió con las participantes tras esta intervención es un punto de partida sólido para que sus concepciones se transformen en este sentido.

También puede concluirse que su idea sobre su propio papel con relación a su manera de interactuar con y en el espacio público presentó cambios importantes y positivos. Muchas de las participantes consideraban antes del taller que los espacios comunes son responsabilidad exclusiva del Estado o de ciertas instituciones, y que ellas no podían incidir en ellos de manera significativa. Sin embargo, después del taller, son conscientes de que pueden intervenir, apropiarse y mejorar estos espacios, ya que pertenecen a todas y todos por derecho, pero, de hecho, a quienes los utilizan, mejoran y conservan. Páramo y Burbano (2014) mencionan que el espacio público es donde se realizan procesos de democratización de la sociedad al crearse espacios que facilitan los encuentros entre los habitantes de un lugar, cuando son los propios ciudadanos quienes lo toman y adecuan a sus necesidades. Las participantes se dieron cuenta de que ellas pueden realizar acciones de manera individual o colectiva que aporten a transformar el espacio público, tanto a través de la intervención física directa, como a través de la acción que comunica mensajes relevantes a sus conciudadanos.

Las actividades artísticas que se realizaron durante el taller lograron crear experiencias catárticas, liberadoras y transformadoras que ayudaron a que las participantes pudieran identificar y nombrar sus emociones y encontraron una manera de deshacerse de ellas sin lastimarse a sí mismas o a otras personas. Estas actividades también ayudaron a que las participantes trabajaran en equipo y buscaran soluciones democráticas a los conflictos que surgieron. De igual manera, lograron mejorar la convivencia entre ellas ya que, se conocieron mejor y reforzaron sus lazos personales, además de fortalecer su sentido común de identidad. En suma, las actividades fomentaron procesos relacionales en los que las participantes desarrollaron su empatía y conexiones emocionales con las demás, a través de procesos relacionados con las acciones artísticas colectivas. Maiztegui (2007) menciona que la convivencia social que surge durante el tiempo libre y los momentos de intercambios informales ayudan a crear lazos afectivos y de cercanía que favorecen el desarrollo de la confianza, lo que ayuda a que los procesos de participación y cooperación puedan surgir de manera genuina entre las personas que forman parte de una comunidad, lo que se hizo evidente con los resultados del taller. Las actividades del taller también ayudaron a que las participantes se dieran cuenta de que podían incidir en estos espacios, aún sin ser artistas profesionales o tener una habilidad muy desarrollada en una disciplina artística. Comprendieron que pueden expresarse y proponer una visión diferente utilizando el espacio público como su plataforma, no sólo añadiendo a la cultura y al embellecimiento del espacio sino también a generar acciones que se apropien del espacio público por parte de la ciudadanía.

Finalmente, hay que mencionar que surgieron resultados interesantes en lo tocante a la cuestión de la identidad. Se puede deducir que dicho tema es un asunto de gran importancia para el grupo social al que pertenece la población con quien se realizó la intervención, ya que ellas tienen una larga experiencia en términos de no haberse sentido aceptadas por los demás, que las ha llevado a tomar decisiones que, junto con la discriminación sufrida, las ha colocado en una situación de vulnerabilidad. Las participantes han buscado un sentido de identidad individual y al convivir con otras personas que tienen pensamiento, ideas y contextos similares, han logrado construir una identidad colectiva que les ha permitido sentirse aceptadas y conformes con ellas mismas. De manera clara, las actividades y

vivencias que desarrollaron durante la intervención, contribuyeron a fortalecer este sentido de identidad, como ellas mismas lo reportaron.

6. Conclusiones

Los resultados de esta investigación confirman que las actividades artísticas participativas y colaborativas, cuando se usan intencionadamente como un recurso educativo para formar en ciudadanía, pueden tener un impacto positivo en el desarrollo de competencias ciudadanas. Las evidencias presentadas permiten afirmar que fomentan los componentes comunicativos, emocionales y de conocimientos de las competencias ciudadanas. Si bien no son el único recurso posible, la evidencia obtenida con esta investigación prueba su potencial.

El taller realizado durante este proyecto de investigación se estructuró para que las participantes pudieran comprender los conceptos relacionados con el desarrollo de las competencias ciudadanas, llevando a cabo un proceso de aprendizaje en donde las reflexiones propias y colectivas que surgieron de la mano con la práctica de actividades artísticas, tuvieron un papel fundamental. Durante las seis sesiones del taller se observó el proceso de cada una de las participantes. Al principio, abordaron las temáticas desde una aproximación individual, en donde se permitieron escucharse a sí mismas, identificar su estado de ánimo durante las actividades del taller y reflexionar acerca de su identidad y su papel dentro de su comunidad. Posteriormente, se realizó un abordaje desde una aproximación colectiva, en el que comprendieron de manera más amplia lo que significa ser parte de una comunidad y la importancia de desarrollar habilidades como la escucha activa, la asertividad y la capacidad para el diálogo, con el fin de formar relaciones sociales que mejoren la convivencia para promover la cooperación y la participación activa dentro de su comunidad. Estos resultados concuerdan con la investigación realizada por Preciado (2016), quien menciona que los proyectos artísticos que se realizan de manera colaborativa tienen un gran potencial como instrumentos de desarrollo integral de las personas, al igual que promueven valores de compromiso y de respeto a las personas y a la diversidad para contribuir a un cambio social.

Las actividades artísticas fueron un recurso clave para lograr el objetivo de este taller, ya que la expresión artística les ayudó a comprenderse mejor a sí mismas y después comprender mejor a las demás y al entorno en donde desarrollan sus habilidades sociales y de convivencia. Las mujeres que tomaron el taller han tenido situaciones de vida complejas, y muchas de ellas se mostraron cerradas en un principio. Sin embargo, al realizar las actividades artísticas se comenzaron a

relajar y, conforme avanzaban las sesiones, se mostraron más participativas y en contacto con sus emociones. De igual manera, las relaciones entre ellas fueron mejorando, y los conflictos que surgían durante las actividades se fueron resolviendo de maneras cada vez más asertivas.

Los resultados muestran que, a través de actividades de expresión artística, las personas pueden aprender a comunicarse de manera efectiva con los demás, a manejar sus emociones, a resolver conflictos y a cooperar y participar en una comunidad. Esto último concuerda con lo mencionado por Díaz y Gómez (2013) acerca de cómo es que las actividades artísticas fomentan la creatividad y pueden ayudar a solucionar problemas cotidianos, como la resolución pacífica de conflictos y la participación constructiva en los procesos democráticos.

En primer lugar, las actividades artísticas ayudan a mejorar la capacidad de comunicación. A través de la expresión artística, las personas pueden aprender a expresar sus pensamientos y sentimientos de manera clara y precisa, a comunicarse de manera más efectiva y a entender mejor el lenguaje no verbal. Además, al trabajar en equipo durante estas actividades, pueden aprender a escuchar, y respetar las ideas y opiniones de los demás, lo que es esencial para una comunicación efectiva.

En segundo lugar, las actividades artísticas pueden ayudar a las personas a manejar sus emociones de manera efectiva, a procesar y comprender mejor sus propias emociones. La expresión artística permite a las personas comunicar sus sentimientos de manera saludable, lo que contribuye a reducir el estrés y la ansiedad. Además, cuando estas actividades se realizan de manera colectiva, las personas pueden aprender a colaborar y trabajar juntas de manera pacífica, lo que contribuye a encontrar mejores formas de gestionar y solucionar el conflicto.

En tercer lugar, las actividades artísticas pueden ayudar a desarrollar habilidades que permitan resolver conflictos de manera efectiva. A través de la expresión artística, las personas pueden aprender a ver las cosas desde diferentes perspectivas y a encontrar soluciones creativas a los problemas. Cuando se realizan proyectos artísticos de manera colectiva (en este caso, la actividad consistió en el mural que se realizó por todas las participantes) pueden aprender a negociar y llegar a acuerdos de manera pacífica, a escuchar las perspectivas de los demás y a buscar soluciones creativas y consensuadas.

Por último, las actividades artísticas pueden ayudar a las personas a participar activamente en su comunidad. Al participar en proyectos artísticos, las personas pueden formar vínculos con otras que tengan intereses similares y formar vínculos con ellas, lo que apoya para fomentar el sentido de pertenencia y compromiso con la comunidad. Además, participar en proyectos artísticos en la comunidad, sirve para fomentar el aprendizaje del trabajo conjunto en pro del mejoramiento del entorno colectivo. A través de la participación en proyectos artísticos colectivos, las personas pueden aprender a tomar decisiones, trabajar juntas y contribuir al bienestar de su comunidad.

Todo lo anterior, por supuesto, no significa que no hubieran podido darse cambios positivos en los aspectos estudiados, si las actividades no hubieran sido artísticas, sin embargo, estas ayudaron a que el ambiente estuviera centrado en la expresión de sentimientos y la reflexión sobre la forma de comprenderse a sí mismas. Esto definitivamente muestra que, si bien no es la única estrategia que puede utilizarse, su uso implica una serie de ventajas específicas, que concuerdan con lo que Marinovic (1994) menciona acerca de las posibilidades del arte como un lenguaje y medio de expresión y comunicación no verbal. Otras de las posibilidades que puede otorgar el arte es la mejora de la capacidad perceptiva, estimular la creatividad, brindar ayuda para conectar la experiencia subjetiva con la realidad externa, promover la vinculación emocional y la empatía, contribuir a gestionar de manera sana sentimientos contradictorios, y a vivir de manera más consciente la propia identidad.

Puede afirmarse que los objetivos de la presente investigación se cumplieron. El objetivo general se realizó al comprender cuál es la influencia que tiene un taller con actividades artísticas en el espacio público con un enfoque de educación ciudadana. El primer objetivo específico se cumplió, ya que se desarrolló un modelo de taller con actividades artísticas en el espacio público con un enfoque de educación ciudadana para fomentar los componentes comunicativos, emocionales y de conocimientos de las competencias ciudadanas en la población objetivo. El segundo objetivo específico también se cumplió al realizar un análisis de la información recabada, producto de la intervención, que permitió conocer la influencia que tuvo la intervención sobre los componentes comunicativos, emocionales y de conocimientos de las participantes.

Por otro lado, el papel del espacio público en la tesis siempre fue importante, ya que el enfoque estuvo orientado para que las participantes realizarán al final del taller y de manera colectiva, una intervención artística como un ejercicio de apropiación del espacio público. La razón por la que el espacio público tuvo un lugar relevante en esta investigación es porque en él suceden una gran cantidad de procesos ciudadanos y se crean relaciones sociales entre los miembros de una comunidad. Al realizar y exponer el producto artístico colaborativo, fruto del taller, en el espacio público, las participantes enviaron un mensaje personal y político acerca de sí mismas y su identidad hacia la comunidad, expresándose individualidad y grupalmente para crear incidir comunicativamente en el espacio público, llegando a las personas que interactúen con el mural expuesto.

Vale la pena señalar que, si bien hubo resultados interesantes con respecto a los cambios que se dieron, en las participantes, con relación a sus concepciones sobre el espacio público, queda claro que los principales resultados de la intervención, es decir, las transformaciones que sucedieron en las participantes en relación con los distintos componentes de las competencias ciudadanas (y que se hicieron evidentes a través de la información arrojada por los instrumentos aplicados), tuvo más que ver las dinámicas de relación entre ellas, durante el propio taller, mientras realizaban las actividades artísticas y reflexionaban con respecto a lo que éstas provocan en ellas, que con el hecho de salir al espacio público a expresarse. Esto no quiere decir que el mural no haya tenido una influencia distinta a las actividades artísticas que se realizaron al interior del taller, debido a que, en dicha actividad, expresaron mensajes que querían comunicar hacia la sociedad, reflexionaron más sobre ellas mismas, su identidad, sus sufrimientos, sus vivencias y su papel dentro de su comunidad.

La manera en cómo se realizó esta intervención permitió desarrollar habilidades que son parte de los componentes de las competencias ciudadanas desde dos perspectivas:

- La individual: en donde las participantes identificaron sus emociones, reflexionaron sobre su identidad y acerca de sí mismas desde un espacio personal e íntimo, por medio de las actividades realizadas al interior del recinto en el que se desarrolló el taller.
- La colectiva: en donde las participantes desarrollaron habilidades para mejorar las relaciones con las demás y mejoraron su capacidad de diálogo y

resolución de conflictos, lo que se expresó especialmente cuando tuvieron que ponerlas en práctica para poder crear de manera efectiva el mural, actividad que se realizó en el exterior del recinto.

Estas dos dimensiones permitieron que las participantes tuvieran, primero, un espacio personal en el que reflexionaron acerca de sí mismas, para después incidir en el espacio público desde una mejor comprensión de su propia persona. Se realizó un proceso que fue desde lo individual hacia lo colectivo. Al comprender mejor su papel personal, las participantes pudieron ubicar de una manera más consciente su papel como ciudadanas que forman parte integral de una sociedad, sobre la que pueden (e incluso deben) incidir, mediante actividades colectivas, participando activamente en la vida comunitaria.

Hay una serie de reflexiones que se abren, tras la conclusión de la presente investigación, que quizá valdría la pena tomar en cuenta, en futuras intervenciones e investigaciones orientadas a estudiar el uso de las acciones artísticas colectivas y participativas para la formación en ciudadanía:

- Es fundamental trabajar de manera cercana con la población objetivo, ya que se observó que el conocimiento previo de la población y la receptividad de la tallerista para conocer e interesarse por las participantes, ayudó a crear lazos de confianza con las participantes.
- Es necesario generar un taller que se amolde a las necesidades de las participantes, ya que, al conocer su contexto, el taller se puede adaptar de manera eficaz y efectiva para que las participantes puedan comprender la información de manera adecuada (en este caso, por ejemplo, algunas de las participantes eran analfabetas, por lo que hubo que realizar cambios, para que todas pudieran comprender y realizar las actividades del taller)
- Resulta importante comunicar a las participantes que este tipo de talleres no buscan mejorar las habilidades artísticas, sino que se utilizan las actividades artísticas como un recurso para aprender competencias ciudadanas. Si se da una mejora en sus habilidades artísticas, será un resultado que, si bien secundario, constituirá un hecho satisfactorio que puede sumar a la autoestima y motivación de las participantes, más no es el objetivo principal.
- Por último, durante el taller se encontró que muchas de las participantes, coincidieron en que las actividades artísticas les ayudaron a encontrar un sentido de identidad individual, lo que también suscitó reflexiones acerca de

la identidad colectiva que han ido formando durante su convivencia en la Casa Hogar. Estas mujeres han sido marginadas por la sociedad y, al comprender que ellas mismas pueden crear su identidad, fuera de las expectativas de la sociedad o de su familia, mejoraron, como ellas mismas lo señalaron, la imagen que tenían de ellas mismas y la percepción de su valor como mujeres. Dado lo anterior, quizá resulte pertinente desarrollar futuros proyectos que se enfoquen en esto.

Finalmente, se puede decir que, a partir de todo lo mostrado en esta tesis, se confirma el potencial que tienen este tipo de planteamientos para formar en ciudadanía. Valdría la pena desarrollar más investigaciones sobre esta línea ya que, la formación artística en el currículum educativo de México no se utiliza como una herramienta para la formación de competencias ciudadanas. Es fundamental continuar trabajando en la formación de competencias ciudadanas en la educación no formal, con poblaciones adultas. El uso educativamente intencionado de actividades artísticas colectivas y participativas no sólo ayuda a mejorar las dimensiones emocionales y cognitivas mencionadas en esta investigación, sino que también ayuda a las personas a comprenderse mejor a sí mismas y, con ello, a comprender mejor a los demás. Además, mejora las capacidades para la resolución de conflictos, lo que ayuda a generar relaciones más armónicas, necesarias para alcanzar mejores formas de convivencia dentro de las sociedades democráticas.

7. Referencias

- Alonso, D. (2017). *La educación artística en las personas con diversidad funcional. Habilidades bio-psico-sociales y calidad de vida*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid
- Ander-Egg, (1991). *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina. Magisterio del Río de la Plata.
- Arango, P., Virgen, F. (2018). *El Fortalecimiento de las Competencias Ciudadanas Integradoras a través del Juego, en el proceso de aprendizaje de la Convivencia Escolar con los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rosa Zárate de Peña del Municipio de Yumbo*. [Tesis de Maestría, Universidad ICESI]. Colombia.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?*, Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2006). *Between Past and Future*. New York: Penguin Classics
- Arbona, J. (2008). Ciudadanía política callejera: apropiación de espacios y construcción de horizontes políticos- En Ziccardi, A. *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social: Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*, Bogotá, 395-416.
- Bang, C. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social- En *Creatividad y Sociedad*, 20, 1-25.
- Bassand, M. (1990). *Urbanization: Appropriations of Space and Culture*. City University of New York. Estados Unidos.
- Bayter, G. (2018). *Formación Ciudadana: Apuesta a partir de la lectura y escritura*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Colombia.
- Bladimir, M. (2005). La historia de la ciudad...es la de sus espacios públicos. En *Arquitectura y Urbanismo*, 26 (1), 7-15.
- Blanco, P. (2005). Prácticas artísticas colaborativas en la España de los años noventa. Sobre arte, políticas y esfera pública. En el *Estado Español*. No. 2. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Universidad Internacional de Andalucía. España.
- Borja, J. (2012). *Espacio público y derecho a la ciudad*. Barcelona: S.P. I..
- Borja, J. y Muxí, Z. (2003). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa.
- Buitrago, M. (2016). *Desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la lúdica para mejorar la convivencia en el aula: el caso del grado 303 de la jornada tarde, del Colegio Salud COOP Sur I.E.D*. [Tesis de Maestría, Universidad Libre Facultad de Ciencias de la Educación]. Colombia.
- Bustos, L. (2016). *La formación ciudadana y la educación en artes plásticas, un reto para investigar. Estudio de caso con los estudiantes de grado once y los docentes de artes plásticas en el Colegio Veintiún Ángeles, localidad de Suba, Bogotá, Colombia*. [Tesis de Maestría, Universidad Libre Facultad de Ciencias de la Educación]. Colombia.
- Cabrera-Jiménez, M. (2020). Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior. En *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-24.
- Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En Soriana, E. *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, Madrid: Editorial La Muralla. 83-131

- Carozo, V. (2003). *La educación ciudadana desde la educación no formal*. [tesis doctoral]. Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada.
- Carrión, F. (2002). *Seguridad ciudadana, ¿espejismo o realidad?*. FLACSO, Ecuador.
- Castro, J. (2020). *Usos de la categoría “ciudadanía” en la teoría política contemporánea*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Chaux, E., Lleras, J., Velázquez, M. 2004, Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. En *Revista de estudios sociales*. No. 19.
- Chaux, E., Ruiz, A. (2005) *La Formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2017). Artículo 3. Congreso de la Unión XXV Legislatura.
- Córdova, G. y Romo, M. (2015). Espacio urbano y actores sociales en la ciudad de Chihuahua, ¿Mutua reconfiguración?. En *Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte*.
- Cortina, A. (2003). Ética ciudadanía y modernidad, conferencia impartida en el Centro de Estudios de Ética Aplicada de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Recuperado de:
http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/vida_sub_simple3/0,1250,PRID%253D7562%2526SCID%253D7566%2526ISID%253D347,00.html.
- Corporación Latinobarómetro (2021). Informe 2021. Adiós a Macondo. Recuperado de: <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp>
- DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Dewey, J. (2004) *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz, J., Gómez, C., Gómez, L. (2013). *El desarrollo de competencias ciudadanas a través del arte*. [tesis de licenciatura] Universidad de la Sabana. Cundinamarca.
- Díaz, L.; Irigoín, L. y Rojas, A. (2020). *Programa de cine fórum para mejorar la asertividad de los estudiantes de una institución educativa de Chota-Perú*. Tesis de maestría. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Donoso, P. (2007). *Una revisión al concepto de persona y sociedad en cuatro autores comunitarios: Charles Taylor, Alasdair MacIntyre, Jacques Maritain y Emmanuel Mounier*. Tesis de Maestría. Universidad de Chile.
- Duque, F. (2001). *Arte público y espacio político*. Serie Arte y Estética 61. Madrid: Ediciones Akal.
- Escobar, F. (2012). Culturas del espacio y procesos artísticos colectivos participativos. Casos recientes en México, Bogotá y Medellín. En *Praxis y Saber Revista de Investigación y Pedagogía*. Vol. 3. No. 6, 17-42.
- Fernández, B. (2004). *Nuevos lugares de intención. Intervenciones artísticas en el espacio urbano como una de las salidas a los circuitos convencionales*. [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] Madrid, España.
- Fernández, L. (2012). *La educación ciudadana en el sistema educativo mexicano: el desarrollo de competencias ciudadanas en la educación básica de México*. [Tesina de Maestría, Centro de Investigación y Docencia Económicas]. México.
- Fogueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento: un programa de formación para una ciudadanía intercultural*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Freire, P. (1977). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- García, F. y Santisteban, A. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales/ Díada Editora. Volumen II, Sevilla, 43-51.

- García, O. (2012) *Arte, espacio público y comunicación urbana: De la intervención quirúrgica a la activación interna*. Tesis doctoral. Universidad Central de Venezuela.
- Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). *Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida*. Educ. Educ. Vol. 18, No. 1, 76-92.
- González, A. (2018). *Estudio sobre expresión emocional y artística en educación primaria*. Tesis de grado. Universidad de Sevilla.
- González, C.; Gómez-Isla, J.; Del Rio, V. y Santamaría, A. (2017). El papel del arte contemporáneo en la dinamización social del entorno urbano. Un estudio de caso: El barrio del Oeste en Salamanca. En *Arte, Individuo y sociedad*, 29(2), 299-315.
- Guerrero, A. (2018). Espacio público como constructor de ciudadanía y democracia. En *I.C. Investig@ccion*, 18 (18), 152-17.
- Habermas, J. (1982). *Historia y crítica de la opinión pública*. Gustavo Gili. Barcelona.
- Habermas, J. (2005). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático del derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Ibarra, A. (2021). Neoliberalismo y subjetividad. El nuevo malestar. *Revista de Psicología*, 20 (2), 155-166.
- Ichuta, C. (2020). ¿Ciudadanos o votantes? La centralidad del voto en la democracia latinoamericana. En *Comisión Estatal Electoral de Nuevo León. Democracia bajo palabra. Vigésimo aniversario del Certamen de Ensayo Político*. México: Comisión Estatal Electoral de Nuevo León.
- Homs, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. En *Revista Española de Pedagogía*. Universitat de les Illes Balears. Año LIX. No 220.
- Jaramillo, R. (2004). Las Competencias Ciudadanas dentro de una visión Humanista, En *Revista de la Federación de Rectores de Instituciones Educativas*. Bogotá.
- Jiménez L., Aguirre I., Pimentel, L. (2021). *Educación artística, cultural y ciudadana*. Fundación Santillana.
- Kester, G. (1998). *Art, Activism & Oppositionality. Essays from Afterimage*. Duke University Press: Durham & London.
- Kohn, M. (2004). *The privatization of public space*. New York: Routledge.
- Landeros, L. y Chávez, M. (2015). *Análisis de reglamentos en escuelas de educación básica en México. Disciplina, autoridad y ejercicio del poder* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Ñañez, J., Castro, H. (2016) Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. En *Entramado*, 12(2), 154–165
- Maiztegui, C. (2007). La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (4), pp. 144-160.
- Maiztegui, C. y Eizaguirre, M. (2008). Ciudadanía y educación: De la teoría a la práctica. En *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*. Núm. 50. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Marinovic, M. (1994). *Las funciones psicológicas de las Artes*. Bilbao: Letras de Deusto.
- Martínez, C. (2016). *Sistematización de dos experiencias de Educación Artística Popular: el caso CPC y CAF*. Tesis de Magíster. Universidad Pedagógica Nacional.

- Martínez, P. (2006). “El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica” En *Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, 20, 165-193.
- Medir, R. y Magin, C. (2012). Educación para la participación ciudadana en la educación no formal: aportaciones desde el ocio y el tiempo libre. En *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen II.
- Mejía, Andrés, Perafán, Betsy. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. En *Revista de Estudios Sociales*.
- Mercado, A., Hernández, A. El proceso de construcción de la identidad colectiva. En *Convergencia* [online]. 2010, Vol.17, 229-251.
- Mielles B., Dilia, M. (2012). Ciudadanía y competencias ciudadanas. En *Estudios Políticos Instituto de Estudios Políticos*, Universidad de Antioquia, 53-75
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!*. Revolución Educativa, Colombia.
- Molano L., Olga Lucía. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. En *Revista Opera*. 69-84.
- Molina, P., Vargas-Muñoz, R. (2019). Ciudadanía en tiempos del Capital. Una crítica desde la tradición marxiana. En *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, 1-23.
- Morales, N. (2009). *Estrategias discursivas de control social en la planeación del espacio público del centro de Medellín: Eje Carabobo, 2004-2007*. Tesis de Magíster. Universidad Nacional de Colombia.
- Morente, F. (2019). *Los límites de la apropiación espacial. La Plaça dels Àngels, Barcelona: un caso de estudio*. Revista Brasileira de Gestão Urbana, Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/1931/193157941033/html/>
- Ochman, M., Cantú, J. (2013). Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, 63-89.
- Ochoa, A., Hernández, M. y Martínez, C. (2013). *La participación infantil como proceso educativo: retos y posibilidades en el contexto escolar* [Ponencia]. V Congreso Iberoamericano de Cultura Escolar.
- Ochoa, A. y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. En *Psicoperspectivas*, 18 (1), 1-13.
- Rosanvallon, P. (2006). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (s/f). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. OCDE.
- Padilla, L. A. (2011). Competencias ciudadanas en los estudiantes universitarios. En *Revista De Investigaciones UNAD*, 10(1), 197–217.
- Muñoz, C., Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos. En *Revista Electrónica Educare*, 18 (2), 233-245.
- Pallarés, M.; Pallarés, M y Chang, J. (2020). Arte urbano: Aporte a la construcción del espacio público. En *Tsantsa. Revista de investigaciones artísticas*, 9, 275-287.
- Páramo, P. y Burbano, A. (2014). Los usos y la apropiación del espacio público para el fortalecimiento de la democracia. En *Revista de Arquitectura*, 16, 6-15.,
- Pastor, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. En *Revista Española de Pedagogía*, 220, 525-544.
- Pedraza, L., Cañón, O. (2015). *El teatro como estrategia para desarrollar las*

competencias ciudadanas, en los estudiantes del grado séptimo de la jornada tarde del Colegio Enrique Olaya Herrera. [Tesis de Especialidad, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Colombia.

- Pérez, A. (2022). La popularidad de Nayib Bukele, impermeable a las críticas de autoritarismo.
- Páramo, P., García M. (2010). Calidad de vida urbana en Bogotá: satisfacción con el diseño espacial. En *La dimensión social del espacio público: aportes para la calidad de vida urbana*. Bogotá: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Santo Tomás.
- Preciado, A. (2016) *El arte como herramienta de transformación social: evaluación de programas referentes*. [tesis de maestría, Universidad de Valladolid.]
- Ramírez S., (1995). Las dimensiones de la ciudadanía Implicaciones teóricas y puesta en práctica. En *Espiral*, vol. I, 1995, 89-111.
- Rocha, D. (2014). *Teatro foro: práctica pedagógica alternativa para la formación en ciudadanía y democracia en la educación media*. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, V. (2016). El Zócalo de la Ciudad de México. La disputa por la plaza pública desde su uso cultural. En *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada*, México: UNAM, 171-207.
- Sánchez, N. (2018). *La función del arte en procesos de transición a la sostenibilidad. Casos anglosajones y españoles*. Tesis doctoral. Universitat Politècnica de València.
- Sandel, M. (2011). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?*, Barcelona: Debate.
- Santiago, R. (2010). El concepto de ciudadanía en el comunitarismo. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 23, 153-174.
- Secretaría de Gobernación (2012). *Resultados de la Quinta Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas ENCUP 2012*. Recuperado de: http://fomentocivico.segob.gob.mx/work/models/FomentoCivico/Documentos/PDF/CultDemo/ENCUP_Resultados_2012.pdf
- SEP, Formación Cívica y Ética I para segundo grado de secundaria, (varias editoriales), México, 2011.
- Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Buenos Aires: Paidós.
- Tilly, C. (2010). *Democracia*. Press University.
- Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), 167-199
- Grubits, S. Vera-Noriega, J. (2005). Construcción de la identidad y la ciudadanía. En *Ra Ximhai*, 1(3), 471-488.
- Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Zuart, A. y Herrán, A. (2021). México, una democracia en crisis de confianza y satisfacción, años 2000-2018. En *Investigación & desarrollo*, 29 (2), 12-38.
- Zuta, E., Velasco, A., & Rodríguez, J. (2014). Desarrollo de competencias ciudadanas mediante un curso socialmente responsable. En *Educación*, 23(45), 51-66.