

INVESTIGACIONES

Siete espacios para la participación en el circo social: contribuciones para el desarrollo de la cultura democrática

Seven Spaces for Participation in Social Circus: Contributions to the Development of Democratic Culture

Antonio Alcántara Alcántara* y Asun Llena Berñe**

Recibido: 31 de octubre de 2025 **Aceptado:** 19 de diciembre de 2025 **Publicado:** 31 de enero de 2026

To cite this article: Alcántara, A. y Llena, A. (2026). Siete espacios para la participación en el circo social: contribuciones para el desarrollo de la cultura democrática. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 85-102. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22533>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22533>

RESUMEN

El circo social se ha consolidado en las últimas décadas como una práctica educativa y comunitaria que promueve la participación, la inclusión y el ejercicio de la ciudadanía a través del lenguaje artístico. El objetivo de este artículo es identificar y analizar los espacios de participación que se generan en el proyecto Generació Zirc del Ateneu Popular 9 Barris, entendidos como escenarios donde se enseñan, se viven y se ejercen competencias para una cultura democrática. Se adopta un estudio de caso de enfoque cualitativo, basado en la triangulación de observación no participante, entrevistas, grupos de discusión y análisis documental, con análisis temático asistido por el software Atlas.ti.

Los resultados identifican siete espacios de participación —la clase, el proceso de creación, la muestra final, la construcción del proyecto, las acciones en el Ateneu, las acciones en el barrio y las acciones fuera del barrio— que configuran un ecosistema de aprendizaje democrático. En estos espacios se practican valores, actitudes, habilidades y conocimientos vinculados a la corresponsabilidad, la horizontalidad y la agencia juvenil. El estudio pone de relieve el potencial del circo social como dispositivo pedagógico y político para el desarrollo de competencias democráticas, aportando una sistematización inédita de los espacios de participación y subrayando el papel del equipo educativo en la construcción de ciudadanía desde contextos artísticos y comunitarios.

Palabras clave: circo social; participación; ciudadanía; competencias democráticas; educación comunitaria

ABSTRACT

Social circus has become consolidated in recent decades as an educational and community-based practice that promotes participation, inclusion, and the exercise of citizenship through artistic language. The aim of this article is to identify and analyse the spaces of participation generated within the Generació Zirc project at the Ateneu Popular 9 Barris, understood as settings where competencies for a democratic culture are taught, experienced, and practiced. A qualitative case study approach is adopted, based on the triangulation of non-participant observation, interviews, focus groups, and documentary analysis, with thematic analysis supported by the software Atlas.ti.



*Antonio Alcántara Alcántara
[0000-0002-5844-1699](https://orcid.org/0000-0002-5844-1699)
Universidad de Barcelona (España)
antonio.alcantara@ub.edu

**Asun Llena Berñe
[0000-0001-5672-9974](https://orcid.org/0000-0001-5672-9974)
Universidad de Barcelona (España)
allena@ub.edu



The results identify seven spaces of participation—the class, the creative process, the final performance, project development, actions within the Ateneu, actions in the neighbourhood, and actions beyond the neighbourhood—which together configure a democratic learning ecosystem. Within these spaces, values, attitudes, skills, and knowledge related to shared responsibility, horizontality, and youth agency are practiced. The study highlights the potential of social circus as a pedagogical and political dispositif for the development of democratic competencies, providing an original systematisation of participation spaces and underscoring the role of the educational team in fostering citizenship through artistic and community contexts.

Keywords: Social Circus; Participation; Citizenship; Democratic Competencies; Community Education

1. INTRODUCCIÓN

El circo social ha emergido en las últimas décadas como una práctica educativa, artística y comunitaria que articula procesos de transformación individual y colectiva (Alcántara, 2016; Ballester, 2019; Pérez 2019). Se trata de una herramienta que permite trabajar competencias sociales y ciudadanas a través del lenguaje artístico, integrando la expresión creativa con la participación en la vida comunitaria (Alcántara, 2022). Más allá del aprendizaje técnico circense, el circo social se convierte en un dispositivo pedagógico que promueve la inclusión, la reflexión crítica, la construcción de vínculos y el fortalecimiento de los lazos sociales (Dubois et al., 2014; Lafortune y Bouchard, 2013).

En un contexto global caracterizado por crecientes desigualdades económicas, fragmentación social y diversidad cultural (Bauman, 2007; Chomsky, 2020) se vuelve urgente repensar las formas de participación comunitaria y las metodologías educativas que las favorecen. En este marco, el circo social ofrece un enfoque alternativo a los modelos educativos tradicionales, al situar en el centro de la acción pedagógica la experiencia compartida, la horizontalidad y la implicación activa de las personas participantes. Esta práctica se alinea con los principios de la educación transformadora y la pedagogía crítica, proponiendo un espacio donde aprender es también construir ciudadanía (Alcántara, 2022).

Este artículo se enmarca en una investigación doctoral más amplia titulada “El papel del equipo educativo en el circo social en la enseñanza y práctica de competencias ciudadanas para una cultura democrática. Estudio de caso del Ateneu Popular 9 Barris”, realizada dentro del Programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona. El foco específico de este artículo aporta algunos resultados en relación con uno de los objetivos parciales de la tesis: identificar y analizar los espacios de participación en el contexto del circo social, entendidos como escenarios donde se enseña, se vive y se ejerce la ciudadanía. Para ello vamos a situar algunos de los elementos teóricos clave que enmarcan este trabajo.

1.1. Ciudadanía y cultura democrática

El concepto de ciudadanía no es baladí. Es una cuestión que ocupa al ámbito político, a los movimientos sociales y a la sociedad en general. El sistema neoliberal y la globalización están produciendo transformaciones a nivel político, cultural, económico y financiero (Bauman, 2007; López-Noguero y Pérez, 2012) que obligan a nuevos pactos y convenios internacionales, nuevos enfoques en la educación, el desarrollo de derechos y deberes y nuevos enfoques en lo que se

refiere a la construcción de identidades colectivas que puedan ser de perfil nacional, cultural, de género, etc. (Fonseca, 2018; Ytarte et al., 2016).

El concepto de ciudadanía ha evolucionado más allá de su dimensión legal o administrativa (Marshall y Bottomore, 1998), para adquirir un sentido político, relacional y pedagógico. Desde esta perspectiva ampliada, ser ciudadano o ciudadana implica no solo tener derechos y deberes, sino también participar activamente en la vida pública, contribuir al bien común y formar parte de un proyecto colectivo (Carrillo, 2013). La ciudadanía se entiende, por tanto, como un proceso dinámico de construcción social que se produce en contextos específicos, en interacción con otras personas y estructuras (Fonseca, 2018), lo cual exige participación activa e implica la corresponsabilidad en la construcción de lo público.

El Consejo de Europa (2018) propone el modelo de competencias para una cultura democrática como un marco de referencia para fomentar la participación, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos en sociedades diversas, desiguales e interdependientes. Este modelo define las competencias necesarias para que las personas puedan actuar de forma eficaz y ética en contextos democráticos, organizándolas en cuatro dimensiones: valores, actitudes, habilidades y conocimientos con comprensión crítica. Estas competencias deben ser desarrolladas en espacios que ofrezcan oportunidades reales de participación y de construcción colectiva del sentido como es el caso del circo social que desde la creatividad, la cooperación, el juego, la colaboración ofrece un escenario idóneo para el desarrollo de dichas competencias.

1.2. Participación como eje pedagógico

La participación es un concepto que no se limita a la mera asistencia o presencia en actividades, sino que implica incidir en las decisiones, generar propuestas, asumir responsabilidades y transformar el entorno. Participar significa ejercer el derecho a tener voz y voto, a ser parte activa de los procesos que afectan a la propia vida y a la comunidad (Folgueiras, 2005; Novella y Llena, 2024; Alcántara, 2017). Desde esta perspectiva, la participación adquiere una dimensión transformadora al permitir que las personas se conviertan en protagonistas de los procesos de toma de decisiones, fortaleciendo tanto la cohesión social como el compromiso comunitario. Esta transformación requiere que los sujetos se reconozcan y sean reconocidos en su condición de actores sociales, ya que es a partir de este reconocimiento que se posibilita el ejercicio de su agencia y una transición hacia formas de participación, de acción más comprometidas.

La participación solo puede considerarse educativa cuando se traduce en oportunidades reales para el ejercicio de la agencia, es decir, cuando las personas implicadas pueden tomar decisiones significativas, asumir responsabilidades compartidas y actuar de forma corresponsable en los espacios colectivos que habitan (Esteban y Ferrús, 2025). Desde esta perspectiva, la participación deja de ser un recurso instrumental o simbólico para convertirse en un proceso formativo que favorece el aprendizaje democrático, el reconocimiento mutuo y la construcción de vínculos comunitarios.

Modelos como la “escalera de participación” (Arnstein, 1969; Hart, 1993) o las propuestas de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Rodríguez-Villasante, 2002) subrayan la importancia de generar condiciones para una participación auténtica, horizontal y transformadora. Para ello, es

fundamental establecer dinámicas relacionales que eviten caer en lógicas de pseudoparticipación o paternalismo, promoviendo una participación auténtica y coproductiva (Pateman, 1970; Suskind y Elliot, 1983; Trilla y Novella, 2001).

En el contexto del circo social, la participación adquiere una dimensión experiencial y estética: se participa no solo opinando o decidiendo, sino también haciendo, creando, actuando y compartiendo el escenario con otros/as (Alcántara, 2016; Ballester, 2019; Pérez, 2019; Dubois et al., 2014; Lafortune y Bouchard, 2013). En este sentido, la participación requiere de marcos organizativos y pedagógicos así como metodologías inclusivas que distribuyan el poder de manera equitativa. La creación artística se convierte en una metáfora de la creación social, en la que cada persona aporta desde su singularidad al resultado colectivo.

1.3. El circo social como herramienta educativa

El circo social es una práctica pedagógica emergente que combina las artes circenses con la intervención educativa y comunitaria. Desde sus inicios, ha estado vinculado a procesos de inclusión social, desarrollo personal y cohesión comunitaria (Ballester, 2019). Su potencial transformador radica en su capacidad para crear espacios donde las personas pueden expresarse, asumir retos, experimentar el éxito, colaborar y sentirse parte de un colectivo (Alcántara, 2016; Dubois et al., 2014; Lafortune y Bouchard, 2013; Pérez, 2019).

Organizaciones internacionales como Cirque du Soleil, Altro Circo o la red Caravan han sistematizado metodologías y principios que guían el trabajo en circo social, destacando aspectos como la diversidad, la igualdad de oportunidades, la participación y el trabajo en equipo. En el caso del Ateneu Popular 9 Barris, estos principios se concretan en un modelo de gestión comunitaria y en proyectos como Generació Zirc, que integran objetivos pedagógicos, artísticos y sociales.

En este sentido, el circo social puede ser comprendido como un ecosistema de aprendizaje democrático, donde se promueve la formación de ciudadanía activa mediante experiencias significativas (Alcántara, 2022). El reto pedagógico no está solo en enseñar a hacer malabares o acrobacias, sino en facilitar procesos que desarrollen conciencia crítica, responsabilidad colectiva y compromiso con la transformación social.

2. OBJETIVOS

Con el fin de comprender el papel del circo social como espacio educativo y comunitario, este estudio se propone analizar la configuración y puesta en práctica de experiencias de participación en el proyecto Generació Zirc del Ateneu Popular 9 Barris entendidas como espacios educativos que favorecen el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de competencias para una cultura democrática.

A partir de este propósito general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Comprender cómo se configuran las experiencias de participación que se generan en el contexto del circo social.

- Caracterizar las prácticas educativas del circo social vinculadas a los espacios de participación identificados.
- Analizar de qué manera dichas prácticas educativas contribuyen al ejercicio de la ciudadanía y al desarrollo de competencias para una cultura democrática.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y diseño metodológico

La presente investigación se enmarca en una metodología cualitativa, orientada a la comprensión profunda de los procesos educativos y sociales (Hernández et al., 2014; Sabariego et al., 2004) que se desarrollan en el contexto del circo social.

La investigación adopta un diseño de estudio de caso como estrategia principal, por su capacidad de ofrecer una comprensión rica y contextualizada de un fenómeno complejo (Coller, 2000; Merriam, 1998; Stake, 1998). Este enfoque cualitativo permite acceder a los significados, prácticas y relaciones que construyen el equipo social y educativo (Sabariego, 2010; Hernández et al. 2006) en torno a la participación y el desarrollo de competencias ciudadanas para una cultura democrática.

El caso seleccionado, el Ateneu Popular 9 Barris, representa un espacio emblemático en la ciudad de Barcelona por su modelo de gestión comunitaria, su trayectoria en el ámbito del circo social y su compromiso con la transformación social a través de la cultura. El caso está delimitado al área de Formación y circo social. El análisis se enfoca específicamente en el proyecto Generació Zirc, dirigido a jóvenes entre 12 y 18 años, dentro del área citada, explorando tanto su funcionamiento interno como sus relaciones con el conjunto del proyecto del Ateneu y su territorio físico y relacional más cercano.

3.2. Técnicas de recogida y análisis de información

Se aplicó una triangulación de técnicas que permitió acceder a distintas dimensiones del objeto de estudio y enriquecer la validez de los resultados (Cabrera-Rodríguez, 2011). Se realizó a) observación no participante con registros sistemáticos de sesiones formativas, ensayos, espacios de creación y presentaciones públicas; b) entrevistas semiestructuradas a formadores/as de circo social, miembros y del equipo social y educativo del proyecto.; c) grupos de discusión con personas expertas profesionales del ámbito social, educativo y también del ámbito comunitario; y d) análisis documental donde se revisaron documentos internos del proyecto, materiales pedagógicos, memorias de actividades y recursos metodológicos elaborados por el equipo, así como publicaciones de referencia en el campo del circo social.

Todas las fuentes fueron registradas, organizadas y analizadas utilizando el software Atlas.ti, lo que facilitó la codificación de datos, la construcción de categorías emergentes y el cruce de información desde diferentes técnicas.

3.3. Participantes y criterios de selección

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, priorizando su vinculación directa con el proyecto Generació Zirc. Se incluyeron tres perfiles: a) Formadores/as de circo social: artistas de distintas disciplinas con experiencia docente en el proyecto y formación específica en circo social; (b) Profesionales del ámbito social y educativo del área de Formación y Circo Social del Ateneu con relación con el Generació Zirc y con formación específica en circo social; y (c) Profesionales del tejido comunitario vinculados a las mesas comunitarias donde se coordina Generació Zirc.

Se garantizó la perspectiva de género. La diversidad de perfiles permitió recoger una multiplicidad de voces y perspectivas, garantizando así una representación equilibrada de los diferentes actores implicados.

En total se realizaron 14 entrevistas a formadores/as de circo social, y 3 entrevistas a profesionales sociales y educativos. Con una duración media de una hora cada una. Además, se llevaron a cabo un primer grupo de discusión con 5 formadores/as de circo social y un profesional del ámbito social y educativo, y un segundo grupo de discusión con 5 profesionales del tejido comunitario y 1 profesional del ámbito social y educativo. El trabajo de campo se complementó con un análisis documental de 72 documentos y con una observación no participante desarrollada a lo largo de 28 sesiones de circo en el proyecto Generació Zirc durante el curso 2023-2024.

3.4. Consideraciones éticas

La investigación se llevó a cabo cumpliendo los principios éticos establecidos por la Universidad de Barcelona y fue aprobada por su comité de bioética. Se garantizó el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y el derecho a la retirada de la información aportada en cualquier momento. La identidad de los y las participantes fue preservada mediante la utilización de seudónimos y codificación de la información. Además, se reconoció y respetó el multilingüismo del contexto (catalán y castellano), manteniendo las citas en el idioma original en que fueron expresadas.

Se adoptó una actitud de reflexividad constante (Monje, 2011; Coller, 2000) por parte del investigador, quien además posee un vínculo previo con el contexto investigado. Esta posición fue gestionada críticamente para no interferir en la interpretación de los datos, manteniendo una distancia analítica sin renunciar al compromiso ético y político con la comunidad.

4. RESULTADOS

El análisis realizado a partir del trabajo de campo permitió identificar siete espacios significativos donde la participación se practica y se transforma en una herramienta educativa, relacional y política. Cuatro de ellos se daban en el propio proyecto socioeducativo y los otros tres en relación con el entorno. Estos espacios no son compartimentos estancos, sino que se entrelazan y se refuerzan mutuamente, generando un entorno integral donde se construyen formas concretas de ciudadanía. En todos ellos se ponen en práctica las competencias para una cultura democrática entendidas como valores, actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para la vida en comunidad.

A partir de la identificación de estos espacios se puede comprender cómo se configuran estas experiencias educativas que contribuyen a desarrollar la capacidad de agencia y la corresponsabilidad. La interconexión entre los espacios nos permite analizar y observar cómo la participación se convierte en una práctica social pedagógica y política. El análisis de las categorías quiere contribuir a visibilizar la complejidad del proceso mostrando cómo las dinámicas y prácticas cotidianas (micro) se articulan con el entorno y la cultura democrática (macro).

Se ha realizado un análisis temático con Atlas.ti. En la tabla 1 se muestra la relación entre el objetivo, categorías y subcategorías de la información recogida.

Tabla 1. Sistema Categorical

Objetivo	Categorías	Subcategorías
Comprender cómo se configuran los espacios de participación en el contexto del circo social	El propio proyecto socioeducativo	EP1. La clase (233)
		EP2. El proceso de creación (70)
		EP3. La muestra o espectáculo final (46)
		EP4. La construcción del proyecto (17)
	En relación con el entorno	EP5. Las acciones en el Ateneu (13)
		EP6. Las acciones en el barrio (11)
		EP7. Las acciones fuera del barrio (17)

Nota: Se muestra objetivo, categorías y subcategorías del análisis. Elaboración propia

EP1. La clase

La clase constituye el espacio cotidiano de encuentro, entrenamiento y construcción del grupo. Es allí donde se promueve la corresponsabilidad, el respeto mutuo, el cuidado colectivo y la toma de decisiones sobre dinámicas, ejercicios y normas. El equipo educativo favorece una estructura flexible y dialógica que estimula la autonomía y la escucha activa. En este entorno, la participación se traduce en acciones cotidianas de convivencia democrática, desde la distribución de tareas hasta el modo en que se organiza el espacio físico y simbólico.

Este enfoque se concreta en prácticas que sitúan a las personas jóvenes en un rol activo dentro de la sesión, como se observa en los momentos iniciales de trabajo, donde asumen responsabilidades en la conducción del grupo: “El formador hace que las alumnas hagan el calentamiento y lo lleven a cabo ellas mismas. Cada una se encarga de una parte del cuerpo” (186:1, Observación 2024.2.28 Generació CIRC_FICHA).

Es el espacio que dispone de mayor tiempo a lo largo del proyecto y donde se recoge un mayor volumen de información empírica. En él se aplican prácticas como juegos grupales, dinámicas colaborativas, ejercicios inclusivos, trato equitativo, uso del lenguaje inclusivo y consciente, respeto al ritmo personal, progresión guiada del aprendizaje de técnicas, evaluación personalizada

y momentos de reflexión crítica. Estas dinámicas permiten que el alumnado pueda expresar preferencias y tomar decisiones ajustadas a sus intereses y capacidades, tal como señala una de las personas entrevistadas: “En el primer trimestre hacen una cata de todas las técnicas y, a partir del final del primer trimestre, empiezan a escoger lo que más les gusta. Si alguien dice, no quiero hacer en absoluto aéreos, OK, pueden verbalizarlo y puede pasar” (140:28, Entrevista inicial FSE).

Asimismo, la organización interna del grupo se convierte en una oportunidad para ejercitar la autonomía y la corresponsabilidad, favoreciendo que los y las jóvenes participen activamente en la gestión del trabajo colectivo: “Les pregunta si puede confiar en ellos. Les dice que hagan ellos mismos los grupos” (164:5, Observación 2024.3.1 Generació CIRC_FICHA).

EP2. El proceso de creación

La creación artística colectiva es uno de los pilares del proyecto. A través de ella, los/as jóvenes tienen la oportunidad de explorar su expresión, contar sus historias y proponer estéticas propias. Este proceso se concibe como una herramienta pedagógica fundamental para el empoderamiento y el desarrollo de la agencia individual y grupal. En el proceso creativo, las decisiones escénicas (qué se cuenta, cómo, con qué lenguajes, qué temas se abordan) se construyen colectivamente, reforzando el protagonismo del grupo en la definición del sentido de la muestra final.

Este enfoque se concreta en una planificación dialogada del proceso creativo, en la que el equipo educativo evita imponer contenidos o estructuras cerradas y apuesta por pactar y consensuar las decisiones con el grupo. Tal como explica un formador: “Cuando creas un espectáculo tienes dos formas de hacerlo. Una, les dices lo que deben hacer. Dos, pactos cómo se hace un espectáculo. Y en este concretamente se pacta qué que se hará el espectáculo de final de curso, que les apetece, de qué queremos hablar” (144:6, Entrevista inicial FLR).

En este espacio, la participación implica posicionarse subjetivamente ante el grupo y ante el público, lo que requiere habilidades de comunicación, negociación y trabajo colaborativo. Además, permite conectar lo personal con lo político, dando lugar a narrativas críticas vinculadas al entorno social, cultural o identitario de los y las participantes. Desde la observación se constata cómo esta toma de decisiones se traduce en prácticas concretas de corresponsabilidad: “Los alumnos han preparado los grupos. Ellos escogen las técnicas que quieren. De manera responsable” (169:5, Observación 2024.5.10 DV Generació CIRC_FICHA).

En este sentido, el proceso de creación no se limita a un resultado artístico, sino que se convierte en un espacio de aprendizaje democrático donde los y las jóvenes asumen responsabilidades reales sobre el proyecto. Así lo expresa una de las personas entrevistadas: “A lo largo del curso les digo que es su espectáculo, no es mi espectáculo, yo soy el que les va a ayudar a hacerlo, pero lo tienen que hacer ellos, es su responsabilidad” (146:12, Entrevista inicial FRA)

En este espacio se promueven prácticas como la toma de decisiones compartidas, la resolución colectiva de problemas, el diseño previo de la muestra final, la inclusión de la diversidad y de las diferentes lenguas del grupo, la intervención personalizada, la expresión libre de ideas, el cuidado del otro, la negociación de las técnicas que se muestran, la planificación de la puesta en escena o la decisión colectiva del tema de la muestra.

EP3. La muestra o espectáculo final

El momento de la presentación pública del espectáculo se convierte en una instancia clave de visibilización del trabajo colectivo y de diálogo con la comunidad. La muestra no es solo el cierre de un proceso técnico-artístico, sino una acción comunicativa y política donde se transmiten mensajes y valores construidos por el grupo. Este espacio activa competencias vinculadas a la responsabilidad, el compromiso, la organización y el trabajo en equipo, además de reforzar la autoestima y el reconocimiento mutuo.

La implicación de los y las jóvenes en esta fase final del proyecto supone asumir responsabilidades reales en relación con el resultado artístico y con la imagen que se proyecta hacia el exterior. Tal como señala un formador, el espectáculo es entendido como un proceso que pertenece al grupo y no al equipo educativo: “A lo largo del curso les digo que es su espectáculo, no es mi espectáculo, yo soy el que les va a ayudar a hacerlo, pero lo tienen que hacer ellos, es su responsabilidad” (146:12, Entrevista inicial FRA).

Este protagonismo compartido se traduce en prácticas pedagógicas concretas que refuerzan la autonomía y la corresponsabilidad, como el montaje colectivo de la muestra, la colaboración en la puesta en escena, la gestión de los números circenses y el montaje y desmontaje de la escenografía y los materiales. Desde la observación se constata cómo estas tareas son asumidas de forma conjunta por el grupo, favoreciendo dinámicas de apoyo mutuo y cooperación: “Los alumnos han preparado los grupos. Ellos escogen las técnicas que quieren. De manera responsable” (169:5, Observación 2024.5.10 DV Generació CIRC_FICHA).

Asimismo, la muestra se configura como un espacio de reconocimiento público que contribuye a reforzar la autoestima individual y colectiva. El uso del humor, el acompañamiento entre iguales y el protagonismo compartido en escena permiten afrontar el miedo o la vergüenza asociada a la exposición pública, transformando el espectáculo en una experiencia de validación social y de afirmación del grupo como sujeto colectivo.

EP4. La construcción del proyecto

La participación no se limita al plano pedagógico o artístico, sino que se extiende a la gestión del proyecto. Se generan instancias en las que las personas jóvenes pueden opinar, proponer y decidir sobre aspectos organizativos, de funcionamiento interno o de vinculación con otros espacios. En este caso la práctica que se da es la decisión sobre las normas de comportamiento que han de regir el proyecto.

Este tipo de participación se concreta en espacios de debate promovidos por el equipo educativo, donde se evita la imposición directa de normas y se favorece que estas emerjan de las propias lógicas del grupo. Tal como señala una de las personas entrevistadas: “Hay unas normas de funcionamiento que no saldrán directamente de las formadoras, que se generará un espacio de debate por el que salga de sus lógicas” (143:15, Entrevista inicial FMC).

La construcción compartida de normas permite que las personas jóvenes asuman un papel activo en la regulación de la convivencia, reforzando su capacidad de incidencia y fomentando habilidades vinculadas a la planificación, el análisis crítico y la resolución de conflictos. En lugar de centrarse en sanciones o prohibiciones, el proyecto apuesta por reforzar actitudes positivas,

tal como explica un miembro del equipo educativo: “Un protocolo de actitud durante la clase, hablando de la puntualidad, la asistencia o el respeto, reforzando actitudes positivas desde lo positivo” (138:24, Entrevista inicial TLA).

Asimismo, estas prácticas generan condiciones para la democracia interna, al favorecer que las personas jóvenes se reconozcan como actores con voz dentro del proyecto y del marco institucional en el que se inscribe. Como se recoge en uno de los documentos analizados, este enfoque contribuye a crear “un espacio donde las jóvenes pasan a ser las protagonistas” (261:2, Lectura difusió DOCUMENTAL TV2).

EP5. Las acciones en Ateneu

El proyecto Generació Zirc no funciona de forma aislada, sino que se integra y dialoga con otras iniciativas del Ateneu Popular 9 Barris. Esta interrelación permite ampliar los horizontes de participación, entrar en contacto con otros públicos, referentes y lenguajes, y construir un sentido de comunidad más amplio.

Las personas jóvenes participan en actividades del equipamiento, colaboran en la producción de eventos, o se vinculan con otras generaciones de artistas, lo cual favorece la construcción de redes intergeneracionales y comunitarias. Un ejemplo significativo de esta conexión es la participación en la Gala Jove, que se concibe como un espacio de encuentro entre diferentes proyectos formativos del Ateneu. Tal como se señala en una entrevista: “Puedan conocer a la juvenil o la infantil y esto un momento perfecto es la Gala Jove [...] y estamos trabajando para incluir al Generació Zirc” (148:58, Entrevista inicial TAI).

Este tipo de experiencias permiten que las personas jóvenes se reconozcan como parte activa de una comunidad cultural más amplia, reforzando el sentimiento de pertenencia y el aprendizaje compartido entre generaciones. La dimensión intergeneracional es valorada de forma explícita por el equipo educativo, que destaca el potencial transformador de estas prácticas: “se hace circo social con gente mayor y cuando veo que se combina con jóvenes, que juntas los dos grupos es una explosión, es algo maravilloso” (136:19, Entrevista inicial FRU).

Además, el uso de espacios comunes del Ateneu, como los espacios de ensayo o reunión, amplía las oportunidades de participación y favorece dinámicas de convivencia cotidiana con otros colectivos. Desde la coordinación del proyecto se subraya la importancia de facilitar el acceso a estos espacios compartidos: “Invitarlos a este espacio que es común, que lo pueden usar” (138:25, Entrevista inicial TLA).

En conjunto, estas prácticas —la asistencia a espectáculos propios, la colaboración en la Gala Jove, las actividades intergeneracionales y el uso de espacios comunes— refuerzan la dimensión comunitaria del proyecto y amplían las experiencias de participación más allá del espacio específico del taller.

EP6. Las acciones en el barrio

El Ateneu mantiene un fuerte compromiso con el territorio y promueve la articulación con el tejido asociativo, vecinal y cultural del barrio de Nou Barris. En este marco, se desarrollan activi-

dades abiertas, acciones en el espacio público y colaboraciones con centros educativos o entidades sociales. Este vínculo con la comunidad estimula el sentido de responsabilidad colectiva y el reconocimiento del derecho a la cultura como un bien común. Participar en estas instancias permite a los y las jóvenes conectar su proceso formativo con la vida del barrio, construir sentido de lugar y ejercer una ciudadanía activa y crítica. Este vínculo con la comunidad estimula el sentido de responsabilidad colectiva y el reconocimiento del derecho a la cultura como un bien común.

Tal como señalan los profesionales del proyecto, las acciones comunitarias responden a la voluntad de abrir el circo social al entorno cercano y generar vínculos significativos con la comunidad: “Las actividades tenían que ser abiertas al barrio [...] es una manera de intentar conectar con la comunidad” (133:1-2, Entrevista inicial FJL).

Uno de los espacios más significativos de esta dimensión comunitaria es el Festival Erràtik, concebido como una muestra artística abierta que visibiliza el trabajo de los y las jóvenes y favorece el encuentro con vecinos, familias y otros agentes del territorio. Estas acciones permiten que las personas jóvenes sean reconocidas como sujetos culturales activos, contribuyendo a transformar la percepción social sobre la juventud y su papel en el barrio. En este sentido, el trabajo comunitario busca responder a necesidades reales del entorno, tal como se recoge en una de las entrevistas: “Estás intentando responder a una necesidad real y de personas que ya están cerca” (144:3, Entrevista inicial FLR).

Además del festival, la participación en espacios como las mesas comunitarias de barrio, por ejemplo, en procesos de diagnóstico de salud comunitaria, amplía las oportunidades de implicación social y política de los y las jóvenes. Estas prácticas refuerzan la idea de la cultura como herramienta de transformación social y consolidan aprendizajes vinculados a la corresponsabilidad, la conciencia cívica y la participación comunitaria.

EP7. Las acciones fuera del barrio

Finalmente, el proyecto también se proyecta hacia la ciudadanía ampliada, a través de la implicación en actividades, festivales, movilizaciones y redes de ámbito metropolitano o estatal. Estas experiencias permiten a los y las jóvenes experimentar la ciudadanía más allá de lo local, asumir posicionamientos públicos y generar discursos propios en espacios más amplios.

Este tipo de acciones favorece la apertura del grupo a otros contextos, públicos y lenguajes, ampliando los marcos de referencia y las oportunidades de aprendizaje. Desde la coordinación del proyecto se subraya la importancia de facilitar el acceso a estos espacios externos y de ciudad: “Ya hemos empezado a hacerlo con la Gala Jove, faltaría incorporarlos a los intercambios” (195:1, Lectura Comi de Formació 10-10-23).

Entre las prácticas destacadas en este nivel se encuentran las salidas a ver espectáculos en la ciudad, que permiten conocer otras propuestas artísticas y situarse como público activo, así como la participación en iniciativas culturales de gran visibilidad, como el taller de zancos para el desfile de Reyes Magos organizado por el consistorio. Estas experiencias contribuyen a reforzar la confianza, el sentido de pertenencia a la vida cultural de la ciudad y el ejercicio de una ciudadanía activa en espacios más amplios.

5. DISCUSIÓN

5.1. La participación en el propio proyecto socioeducativo

La participación de las personas en el contexto del circo social busca satisfacer las necesidades individuales de las personas participantes, y a la vez abordar las necesidades reales del territorio. La conexión con el barrio y la comunidad es, por tanto, un aspecto clave del proyecto, como se refleja en la cita: “estàs intentant respondre a una necessitat real i de persones que ja són properes” (144:3, 63 en Entrevista Inicial FLR). En uno de los grupos de discusión se confirma esta idea, ya que “les permite adquirir las habilidades necesarias para implicarse posteriormente en otras iniciativas” (266:5 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3) El proyecto, por lo tanto, trasciende el espacio físico en el que se realiza, generando un impacto positivo en la vida cotidiana tanto de los participantes como de la comunidad en su conjunto.

Se trata de participación comunitaria. Carrasquilla et al. (2014) define la participación comunitaria como el proceso a través del cual las personas son protagonistas y se organizan para defender sus intereses, buscar soluciones a sus necesidades, etc. Es un concepto que habla de vínculo social y apoyo mutuo. Y nos la confirma una persona entrevistada cuando afirma que la participación es “una manera de que se conozcan, teniendo en cuenta que vivimos en un barrio con muchísima gente, muchas personas. Entonces es una manera de participar de la vida de un barrio, de la vida de la comunidad. Porque luego esa participación que se da en el grupo, mientras se hace la actividad, trasciende más allá de las cuatro paredes donde se trabaja” (133:10, 31 en Entrevista Inicial FJL).

Al no ser una actividad obligatoria, se crea un ambiente distendido que permite que cada persona participe según su interés y disponibilidad. “Vienen de manera voluntaria” (153:2, 60 in Observación 2023.6.28 Generació_CIRC_FICHA) y “se apuntan porque ellas quieren” (139:2, 72 in Entrevista inicial FJB). La acción voluntaria y responsable de asistir es un elemento imprescindible. Como señalan Novella y Llena (2018), la participación no puede ser obligatoria, ya que su esencia reside en una motivación auténtica: una necesidad intrínseca que impulse a las personas a movilizarse hacia el cambio. Para algunos, el proyecto va más allá de ser una actividad educativa y se convierte en un recurso vital para encontrar sentido a su vida. Como menciona una persona entrevistada: “El Generació Zirc és com un petit tresor que té aquesta persona que li permet tirar endavant i trobar el sentit de la seva vida” (148:15, 31 en Entrevista inicial TAI). Este testimonio subraya cómo el circo social juega un papel clave en el bienestar personal y el estudio de general Cultural Learning Alliance (2017) nos lo confirma: las personas involucradas en las artes tienen un 38 % más de probabilidades de reportar buena salud, resaltando su influencia en la calidad de vida y el bienestar.

A través de la participación en las actividades circenses, se promueven valores esenciales que impactan en los individuos, fortalecen la cohesión social del grupo y, en última instancia, benefician a la comunidad. Como se destaca en una de las entrevistas, lo que se busca con esto valores es “que influyan luego en el día a día de cada persona y en su comunidad” (133:5, 19 en Entrevista Inicial FJL). Y, tal como se destaca en un documento: “la funció de la cultura és alimentar les capacitats i potencialitats de la població amb petites i grans creacions amb informacions coneixements valors i sabers sovint imperceptibles però indispensables i insubstituïbles”

(252:3, 74 in Lectura memo_projecte Memòria anual 2020). Esta base es muy importante para poder construir la dinámica de implicación personal y colectiva. Tal como dicen Jordi Baltà y Eva García (2016), las actividades artísticas fomentan el desarrollo de habilidades esenciales como la confianza, la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y la expresión emocional.

De esta manera, las personas que forman parte del proyecto de circo social no son meros consumidores pasivos de productos culturales, sino que se convierten en protagonistas de sus propios procesos creativos. Son protagonistas de su propio desarrollo cultural, como refleja la cita: “que puguin ser protagonistes en la seva pròpia cultura, en el seu propi barri, en el seu propi dia a dia” (148:17, 33 en Entrevista inicial TAI). Y lo corrobora Monclús (2018) cuando sitúa que la participación facilita la reflexión sobre los valores y la realidad social a través de experiencias estéticas, y el arte ayuda a las personas a establecer relaciones sensibles con su entorno y a imaginar futuros posibles.

La creación de lazos sociales es un primer paso hacia la consolidación de una comunidad más unida. La participación se concibe como una herramienta de uso voluntario, fundamentada en un proceso de implicación tanto personal como colectiva, orientada hacia la mejora del individuo y su entorno (Alcántara, 2017). Como explica un entrevistado: “Cuando hablábamos lo de género. Si tú estás participando ahí. Ver las opiniones de los otros. Tú puedes dar la tuya. Ahí ya se genera como un conocimiento del otro” (139:8, 104 en Entrevista Inicial FJB). Y lo corrobora una de las profesionales comunitarias en el grupo de discusión cuando explica la fuerza del espacio compartido y la mirada positiva del grupo como base para la participación: “quan hem estat a Erratik, hi ha moments en què algú es bloqueja. Però l’abraçada col·lectiva, l’acompanyament i el procés per aconseguir fer-ho genera una alliberació increïble” (267:12 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16).

Este proceso de interacción y construcción de relaciones permite que el alumnado se sientan parte de algo más grande, lo que refuerza aún más su sentido de pertenencia: “veus que formes una petita part d’una part més gran. Si fos un projecte aïlladet crec que no hi hauria aquest sentiment de pertinença” (143:8, 88 en Entrevista Inicial FMC). Esta percepción conecta con Monclús (2018) cuando plantea que estas prácticas artísticas y culturales, si se realizan desde una perspectiva inclusiva, actúan como catalizadores para la participación ciudadana y la generación de redes de apoyo en comunidades desfavorecidas. Este proceso de conocimiento mutuo permite al alumnado construir redes de apoyo y confianza, fundamentales para la creación de una comunidad sólida y cohesionada a partir “dels valors de la persona i també de les relacions i del grup amb el seu context, i amb la comunitat” (148:1, 19 en Entrevista inicial TAI).

5.2. La participación en relación con el entorno

Uno de los aspectos clave señalados por las personas entrevistadas es la importancia de abrir las actividades del proyecto de circo social al barrio, con el objetivo de involucrar a la comunidad y abordar las problemáticas específicas de los barrios que rodean al Ateneu Popular 9 Barris. La apertura de estas actividades no solo busca dar visibilidad al proyecto, sino también generar un impacto directo en la comunidad a través de la participación. Ascensión Moreno (2016, p. 15) enmarca esta idea en la mediación artística donde define el arte y la educación como herramientas clave para “acompañar a personas y grupos en procesos de desarrollo

comunitario y en la construcción de una cultura de paz”. Tal como, se menciona en las entrevistas, las actividades “tenían que ser abiertas al barrio” (133:1, 10 en Entrevista Inicial FJL) ya que es “una manera de intentar conectar con la comunidad” (133:2, 10 en Entrevista Inicial FJL). La práctica circense fomenta conexiones con el entorno cercano, como la familia, las amistades o espacios comunitarios como plazas y centros sociales. Además, genera una mediación entre las personas participantes y su comunidad, provocando cambios en la percepción mutua (Lafortune y Bouchard, 2013).

La participación de las personas en el contexto del circo social tiene un impacto transformador en su desarrollo personal y en la percepción que la comunidad tiene de ellas. En concreto, este proyecto se erige como una herramienta clave para romper los estereotipos negativos asociados a la juventud, especialmente aquellos relacionados con el comportamiento antisocial o la falta de compromiso. Participar en el circo social permite que dejen de ser percibidos como “problemáticos” y pasen a ser vistos como personas creativas y con talento. “La participación [...] crea oportunidades para el desarrollo de capacidades, especialmente para aquellas personas que tradicionalmente han sido excluidas, y fomenta o expresa un sentimiento de identidad hacia una comunidad, siempre que se practique en clave de equidad” (Folgueiras, 2005, p. 58) y esto queda sustentado en la práctica diaria, como se señala en una de las entrevistas, la gran diferencia que hay entre que “te referencian como el que está en la esquina liándola o que te referencien como el que está haciendo malabares en la esquina. Hay un camino. Tienes un lenguaje artístico en lugar de un lenguaje beligerante” (137:18, 33 in Entrevista inicial FBC).

Un ejemplo claro es cuando las actividades del circo se llevan a las calles, involucrando a la comunidad de manera directa. El espacio público también juega un papel central en el enfoque del Ateneu. “És un treball educatiu i de transformació social a través de l’art que provoca que l’espai públic es converteixi en un lloc d’inclusió de respecte de diàleg i de visualització social dels seus participants com a membres de la comunitat” (251:5, 8 in Lectura memo_projecte Marc Pedagògic_versió DEF). Como uno de los entrevistados señala, “los mismos chavales que participan ven que el vecino les aplaude y le agradece y eso crea un cambio de relación en el barrio a la hora de verse” (133:12, 35 in Entrevista Inicial FJL). Este reconocimiento público refuerza la autoestima de las personas jóvenes, a la vez que mejora las dinámicas de interacción entre generaciones, creando un ambiente comunitario más inclusivo y comprensivo. Según Pérez (2008), el circo social cuando se practica en la comunidad, en entornos cercanos a los participantes, como plazas, calles o centros comunitarios, fomenta el sentimiento de pertenencia, el reconocimiento del grupo y la comunidad a la que se pertenece. Y tiene factores protectores y socializantes porque fortalece la confianza, la autoestima y el sentido del humor, mientras sensibiliza y potencia la reflexión de los participantes, sus familias y la comunidad.

6. CONCLUSIONES

Los resultados confirman que el circo social —y particularmente el proyecto Generació Zirc del Ateneu Popular 9 Barris— constituye un espacio privilegiado para el ejercicio activo de la ciudadanía y el desarrollo de competencias democráticas a través de prácticas educativas vivenciales. Lejos de reproducir modelos educativos convencionales, el proyecto ofrece un ecosistema donde la participación se despliega en múltiples dimensiones, activando una pedagogía de la horizontalidad, la creatividad y el compromiso colectivo.

La participación se posiciona como un elemento esencial en el modelo de ciudadanía del contexto del circo social en el Ateneu Popular 9 Barris, entendiéndose como involucramiento, y como un proceso de empoderamiento y protagonismo activo. Este enfoque permite que los y las participantes no sean meros receptores de actividades, sino actores clave en la construcción y dinamización de sus comunidades. La participación, promovida desde una perspectiva inclusiva, garantiza que todas las personas, independientemente de su edad o condición, puedan incidir activamente en su entorno.

Los siete espacios identificados permiten la experimentación democrática, y también crean condiciones estructurales para que la participación sea posible. En este sentido, el circo social funciona como un entorno protegido y abierto a la vez, donde los errores no penalizan y donde la colaboración supera al rendimiento individual como medida de éxito. Todo comienza en la clase, donde se establecen dinámicas grupales, se desarrollan habilidades técnicas y se fomenta la confianza mutua entre los participantes. El proceso de creación, por su parte, permite que la imaginación y la creatividad tomen protagonismo, ofreciendo un espacio donde los participantes pueden expresar sus ideas y resolver problemas de forma colaborativa. A su vez, el espectáculo o muestra final visibiliza y valida el trabajo realizado, promoviendo el reconocimiento social y generando reflexión comunitaria. La implicación activa en la construcción del proyecto refuerza el sentido de pertenencia y fomenta la responsabilidad compartida, mientras que las acciones en el Ateneu permiten a los participantes integrarse en actividades más amplias de la institución. Este vínculo se extiende a las acciones en el barrio, que conectan directamente al circo con el tejido social local, fortaleciendo su impacto. Por último, las acciones fuera del barrio amplían el alcance del proyecto, conectando aprendizajes y prácticas con contextos globales y enriqueciendo la experiencia de los participantes.

Estos primeros resultados aportan al campo de la acción social y educativa una sistematización inédita de espacios de participación en el contexto del circo social, visibilizan el papel del equipo educativo como generador de ciudadanía, proponen una lectura del arte como dispositivo pedagógico y político, en el que lo estético se entrelaza con lo ético y lo social; e introducen una mirada crítica y situada sobre las competencias para una cultura democrática, al evidenciar cómo se aprenden en contextos educativos, artísticos y comunitarios.

Entre las principales limitaciones se encuentran el carácter contextual del estudio, centrado en un único caso, que si bien permite profundidad analítica, limita la generalización de resultados, la escasez de estudios académicos específicos sobre circo social con perspectiva educativa crítica, lo que obliga a establecer puentes conceptuales con marcos afines y las restricciones logísticas y de recursos durante el trabajo de campo, que condicionaron la duración y frecuencia de las observaciones y entrevistas.

Una posible línea de indagación futura sería explorar la transferibilidad de las competencias ciudadanas desarrolladas en el circo social a otros ámbitos de la vida.

7. AGRADECIMIENTOS

Expresar el agradecimiento a los y las profesionales del circo social, especialmente a Generació Zirc y al Ateneu Popular 9 Barris por su apoyo y colaboración en este proceso de investigación.

Su generosidad al facilitar el acceso al campo y su activa participación hicieron posible el desarrollo de este estudio.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. (coord). (2016). *Circo, educación y transformación social. El proyecto pedagógico del Ateneu Popular 9 Barris*. Neret.
- Alcántara, A. (2017). Corresponsabilitat i empoderament. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 26.
- Alcántara, A. (2022). *El circo social en la construcción de ciudadanía. Un estudio desde las competencias ciudadanas para una cultura democrática*. [Trabajo de final de máster, Universidad de Barcelona]. Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/188842>
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, vol. 35, no. 4, pp. 216-224.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Baltà, J. y Garcia, E. (2016). *Nous entorns de creació i intervenció: Informe-diagnòstic de les arts escèniques aplicades*. Observatori de les Arts Escèniques Aplicades, Institut del Teatre, Diputació de Barcelona.
- Ballester, A. (2019). *Circ social i Treball Social. Una experiència de circ amb centres educatius a l'Ateneu Popular 9 Barris*. [Tesi de Doctorat, Universitat de Barcelona]. Depósito digital de la Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/172091>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa. Colección Pedagogía Social.
- Cabrera-Rodríguez, F. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4(2), 112-124. <https://doi.org/10.1344/reire2011.4.2428>
- Carrillo, O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Educar* 2, vol. 49(2), 207-226.
- Chomsky, N. (2020). *Cooperación o extinción*. Penguin Random House, Grupo Editorial.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Consejo de Europa. (2005). *Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad (Convenio de Faro)*. Consejo de Europa. <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention>
- Consejo de Europa. (2018). *Competencias para una cultura democrática: Convivir en plena igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. IPEDEHP – Instituto EDUCA - IESPP CREA.
- Cultural Learning Alliance (CLA). (2017). *ImagineNation: The value of Cultural Learning*. The Cultural Learning Alliance (CLA).
- Dubois, A., Flora, K. y Tollet, D. (2014). *Circus Transformation. A guide book for a social circus trainer*. European Commission. LifeLong Learning Program.

- Esteban, M. B., y Ferrús, L. (2025). Sentido de agencia y participación liderada de las infancias y adolescencias. En Novella, A. y Llena, A (ed.), *Cultura democrática e infancias. Claves para una participación activa* (pp. 39-56). Editorial Octaedro.
- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento. Programa de formación para una participación intercultural*. [Tesi de Doctorado - Universidad de Barcelona]. Arxiu Institucional de la Universidad de Barcelona.
- Fonseca, J. (2018). Sociedades en transformación: retos para el acceso a la ciudadanía y la participación. Dentro: Colectivo JIPS (ed.), *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio: propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa* (p. 99-120). Ediciones Aljibe.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti. Unicef.
- Lafortune, M. y Bouchard, M. (2013). *Guía para el formador de circo social*. Cirque du Monde de Cirque du Soleil.
- López-Noguero, F. y Pérez, G. (2012). *La educación social del S.XXI. Un esfuerzo de aclaración* [Conferencia]. I Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y Praxis educativa. Innovagogia.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass education series.
- Monclús, C. (2018). *Cultura, animació i gestió cultural*. Editorial Animacionet.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía Didáctica. Universidad Surcolombiana.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Novella, A. y Llena, A. (2024). *Impulsem la participació d'infants en serveis i projectes municipals: Guia pràctica*. Ajuntament de Barcelona.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Pérez, M. (2008). *El circo social como herramienta de intervención comunitaria para la prevención de conductas de riesgo psicosocial: un estudio cualitativo a partir de las vivencias de adolescentes y jóvenes del programa Previene-Conace de circo social de la comuna de Maipu*. [Tesis de Máster, Universidad de Santo Tomas] Escuela de Psicología de Santiago de Chile.
- Pérez, M. (2019). *Detrás del Coreto. Desarrollo del Circo Social en Chile*. Ong Coreto.
- Rodríguez-Villasante, T. (2002). *La investigación social participativa*. El Viejo Topo
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suskind, L. y Elliot, M. (1983). *Paternalism, conflict and Coproduction*. Plenum Press.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

UNESCO. (2007). *Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales*. Universidad de Friburgo.

Ytarte, R., Moreno, R. e Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, 14, pág. 49-69.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

INVESTIGACIONES

Educación artística y empoderamiento infantil: la cocreación coral como pedagogía crítica en contextos híbridos de aprendizaje

Arts Education and Child Empowerment: Choral Co-Creation as a Critical Pedagogy in Hybrid Learning Contexts

Guillermo Lana Martín* y Jordi Riera Romaní**

Recibido: 18 de noviembre de 2025 **Aceptado:** 3 de enero de 2026 **Publicado:** 31 de enero de 2026

To cite this article: Lana Martín, G. y Riera Romaní, J. (2026). Educación artística y empoderamiento infantil: la cocreación coral como pedagogía crítica en contextos híbridos de aprendizaje. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 103-130. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22539>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22539>

RESUMEN

Este estudio presenta los resultados preliminares del proyecto CoCREA!, una experiencia de cocreación coral escénica con niños y niñas de 8 a 18 años, desarrollada en contextos educativos híbridos entre el Régimen General y el Régimen Especial en la localidad de Llinars del Vallès (Cataluña). Desde una perspectiva de pedagogía social crítica, el proyecto se fundamenta en la Metodología Educativa Coral no Convencional (MECC), que articula música, teatro y educación emocional en procesos de creación colectiva. Mediante un diseño metodológico mixto, longitudinal y participativo, se implementaron cuestionarios pre y post, entrevistas, grupos focales y dispositivos escénicos con función evaluativa. Los resultados muestran mejoras significativas en competencias musicales, aumento de la motivación y de la proyección vocacional artística, así como una transformación emocional y simbólica en el alumnado. A nivel comunitario, se evidenció una apropiación social sostenida y la consolidación de una gobernanza compartida entre centros, familias y agentes artísticos. No obstante, también se identificaron tensiones estructurales que limitan la sostenibilidad del modelo: resistencia institucional a la educación emocional, rigidez curricular, escasez de perfiles híbridos y falta de articulación entre regímenes educativos. La discusión interpreta estas tensiones como síntomas del potencial disruptivo del arte cocreativo, y propone su integración como práctica pedagógica emancipadora en el marco de una educación más justa, inclusiva y transformadora. CoCREA! no solo produce arte: produce comunidad, sentido y ciudadanía crítica desde la infancia.

Palabras clave: educación basada en las artes; participación estudiantil; justicia social; derechos de la infancia; participación comunitaria

ABSTRACT

This study presents the preliminary results of CoCREA!, an experience of choral and theatrical co-creation involving children aged 8 to 18, developed in hybrid educational contexts that bridge the General and Special Education Regimes in Llinars del Vallès (Catalonia). Grounded in a critical social pedagogy perspective, the project



*Guillermo Lana Martín

[0009-0001-7887-9401](https://orcid.org/0009-0001-7887-9401)

Fundación Blanquerna. (España)

Universitat Ramon Llull. (España)

guillermolm1@blanquerna.url.edu

**Jordi Riera Romaní

[0000-0003-4567-8088](https://orcid.org/0000-0003-4567-8088)

Fundación Blanquerna. (España)

Universitat Ramon Llull. (España)

jordirr@blanquerna.url.edu



is based on the Non-Conventional Choral Educational Methodology (MECC), which integrates music, theatre, and emotional education through collective creative processes. Using a mixed, longitudinal, and participatory design, the study implemented pre- and post-intervention questionnaires, interviews, focus groups, and performative devices with evaluative functions. The results show significant improvements in musical competencies, increased motivation and artistic vocation, and notable emotional and symbolic transformations among participants. At the community level, sustained social appropriation and the consolidation of shared governance among schools, families, and artistic agents were observed. However, structural tensions were also identified that limit the model's sustainability: institutional resistance to emotional education, curricular rigidity, scarcity of hybrid professional profiles, and weak articulation between educational regimes. The discussion interprets these tensions as evidence of the disruptive potential of co-creative art and proposes its integration as an emancipatory pedagogical practice within a more just, inclusive, and transformative education. CoCREA! does not merely produce art — it produces community, meaning, and critical citizenship from childhood onward.

Keywords: Arts-Based Education; Student Participation; Social Justice; Children's Rights; Community Participation

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XIX, Henry Wadsworth afirmó que “la música es el lenguaje universal de la humanidad” (Gottlieb, 2019; Mehr et al., 2019). Diversos estudios contemporáneos confirmaron esta idea parcialmente, al identificar patrones comunes —como el ritmo o ciertas funciones sociales de la música— en múltiples culturas, lo que apunta a una gramática musical compartida (Mehr et al., 2018; Savage et al., 2017). Sin embargo, la experiencia musical es también subjetiva y única.

Martha Nussbaum matizó esta idea al afirmar: “puede que la música sea universal en el sentido de que personas muy separadas por su lenguaje y su cultura pueden aprender a amar la misma música” (Nussbaum, 2008, p. 300). Para que la música se convierta en lenguaje expresivo debe ser sentida, compartida y situada, pues su poder radica menos en los universales formales que en la capacidad de articular experiencias vitales (Barenboim, 2008).

Esta dimensión individual conecta con la noción de inteligencia emocional de Goleman (1996), quien subraya la importancia de comprender la música no solo como objeto estético, sino como herramienta de autoconocimiento, regulación afectiva y vínculo social. Aunque existen respuestas fisiológicas universales al estímulo sonoro, el significado emocional atribuido a cada pieza es profundamente personal (Mosquera Cabrera, 2013; Montalvo Herdoíza & Moreira-Vera, 2016). Cuando pasamos de escuchar a interpretar, la música se convierte en comunicación emocional que exige trabajo técnico, autoconocimiento y gestión afectiva (Bisquerra & Pérez, 2007), especialmente en la infancia y la adolescencia, etapas marcadas por bloqueos emocionales y miedo al juicio externo.

1.1. La deriva tecnocrática y la marginalidad del arte en la educación

Esta riqueza subjetiva contrasta con la deriva tecnocrática del sistema educativo contemporáneo. La lógica estandarizadora y la obsesión por resultados cuantificables han desplazado progresivamente las dimensiones expresivas, comunitarias y emocionales del hecho educativo, relegando las artes a un lugar marginal, concebidas como adorno o complemento recreativo (Eisner, 2002; Giroux, 2020). En este marco, la educación artística se considera con frecuencia un espacio motivacional o destinado al “talento”, pero rara vez se reconoce como pilar epistemológico para la

construcción de ciudadanía crítica y el desarrollo integral (Abbs, 2003; Nida-Rümelin, 2006). Esta visión instrumental privilegia lo cognitivo estandarizado frente a experiencias sensibles y contextualizadas. En contextos como el español y el catalán, esta marginalidad se agrava por la falta de articulación entre el Régimen General (RG) y el Régimen Especial (RE), lo que genera barreras estructurales y limita el acceso universal a la educación artística.

1.2. El arte cocreativo como práctica emancipadora

Frente a este panorama, las pedagogías críticas recuerdan que la educación no es un acto neutral, sino un proceso ético y político (Freire, 2023; Giroux, 2020; hooks, 1994). Negar a la infancia el acceso a experiencias artísticas significativas implica restringir su agencia cultural y simbólica. Diversos estudios evidencian que la participación en prácticas artísticas cocreativas o corales potencia el bienestar emocional, el sentido de pertenencia y la autoestima del alumnado, especialmente en contextos de vulnerabilidad (Creech et al., 2013; Rinaldi, 2021; Robinson, 1994).

Una viñeta recogida en el proyecto CoCREA! ilustra esta potencialidad: una estudiante señaló que, al cantar en grupo, “se sintió capaz de expresar emociones bloqueadas y de descubrirse a sí misma en la mirada de los demás”. Estas voces muestran que la educación artística no es un lujo, sino un espacio de restitución simbólica y de construcción de ciudadanía.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

El presente trabajo se inscribe en una perspectiva crítica que no se limita a describir el sistema educativo, sino que se compromete activamente con su transformación. Sus objetivos principales son aportar evidencia sobre el potencial emancipador del arte cocreativo en contextos educativos híbridos, analizar las tensiones estructurales que dificultan su implementación —especialmente la fragmentación entre regímenes formativos— y proponer la Metodología Educativa Coral no Convencional (MECC) como modelo alternativo que articula inclusión, equidad y justicia educativa.

De esta manera, se plantea la siguiente pregunta central: ¿de qué manera el arte cocreativo, implementado a través de la MECC, contribuye a mejorar las competencias musicales, fortalecer la dimensión socioemocional y generar dinámicas comunitarias sostenibles en contextos educativos híbridos?

Para responderla, se adopta un enfoque cualitativo-crítico, participativo y longitudinal, enmarcado en la tradición de la investigación-acción y la etnografía educativa. Este diseño resulta idóneo para captar tanto los impactos observables como los significados vividos, alineándose con la finalidad de generar transformación social desde la práctica educativa.

El estudio forma parte de una investigación doctoral en curso y constituye una contribución original centrada en la defensa del arte cocreativo no como suplemento opcional, sino como derecho formativo fundamental y motor estructural de transformación educativa y social.

El artículo presenta los fundamentos teóricos, el diseño metodológico y los primeros resultados del proyecto CoCREA!, aportando al debate sobre arte, infancia y justicia educativa. Se dirige a investigadores/as en pedagogía social, docentes de música y agentes culturales interesados

en repensar el papel del arte en la educación contemporánea, desde la convicción de que el arte cocreativo constituye tanto un derecho formativo como un motor de cambio social.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Educación artística y exclusión estructural

El sistema educativo contemporáneo, especialmente en el Régimen General (RG), se ha sustentado históricamente en una jerarquía disciplinar que otorga centralidad a los saberes instrumentales (lengua, matemáticas, ciencias), relegando las artes a un plano marginal (Apple, 1997; Díaz Gómez, 2005). A ello contribuyen los sistemas de evaluación estandarizada, centrados en aprendizajes cuantificables frente a procesos creativos y colaborativos cuya riqueza requiere instrumentos cualitativos más complejos (Zabala & Arnau, 2007).

La transición del paradigma STEM hacia el STEAM introdujo formalmente las artes en los currículos, presentándolas como un avance hacia modelos más creativos y transdisciplinares. Sin embargo, esta incorporación sigue siendo superficial, pues no logra situar la educación artística como eje de la formación integral (véase Abbs, 2003; Nida-Rümelin, 2006).

La investigación ha mostrado que esta exclusión carece de fundamento: la educación artística potencia tanto dimensiones emocionales y sociales como cognitivas y comunitarias. Hallam (2010) señala la relación entre práctica musical, memoria y atención, y Chao-Fernández et al. (2020) identifican mejoras en la concentración y la organización grupal. El valor del arte trasciende así la motivación o el bienestar emocional: constituye un recurso formativo integral.

Sin embargo, varios autores alertan del riesgo de reducir el arte a instrumento de refuerzo cognitivo o terapia emocional, desvirtuando su carácter cultural y su condición de derecho formativo (Eisner, 2002; Burnard, 2012). El problema es epistemológico: el arte se percibe como complemento carente de objetividad, lo que dificulta su consolidación curricular. Este círculo vicioso —menor formación docente en artes que legitima su marginalidad— no responde a la falta de valor pedagógico, sino a una lógica tecnocrática que privilegia lo medible y niega al arte estatus de conocimiento.

3.2. Fragmentación institucional: RG vs. RE

En el contexto español y catalán, la dualidad entre el Régimen General (RG) —educación obligatoria— y el Régimen Especial (RE) —enseñanzas artísticas específicas— ha generado una fragmentación estructural. Ambos responden a lógicas normativas y epistemológicas distintas, lo que ha configurado una desconexión persistente. Esta separación profundiza la marginalidad histórica de las artes en la escuela y afecta con especial intensidad a la infancia en situación de vulnerabilidad socioeconómica o territorial, consolidando un modelo excluyente donde el acceso cultural depende del capital económico y simbólico de origen (Atkinson, 2025; Mateu Luján, 2021).

Este escenario deriva en un doble déficit formativo. En el RG (universidades), los futuros docentes reciben una formación pedagógica sólida, pero con preparación musical limitada (12-14 % de los créditos), lo que dificulta garantizar un acceso significativo a la educación musical. En el

RE, a través de conservatorios y escuelas de música, se prioriza la excelencia técnica, pero se descuida la formación pedagógica (Casals Ibáñez & Viladot Vallverdú, 2010; López García et al., 2017). Así, coexisten escuelas con docentes poco cualificados musicalmente y conservatorios que forman intérpretes sin suficientes herramientas educativas.

El acceso al RE formal está además mediado por pruebas de ingreso que requieren conocimientos previos, generalmente adquiridos en entornos con alto capital cultural y económico. Esto convierte al RE en un filtro socioeconómico que restringe la continuidad de trayectorias musicales. La ausencia de reconocimiento cruzado de competencias y la escasa permeabilidad institucional impiden articular una formación inclusiva y sostenible. En consecuencia, el sistema ofrece experiencias musicales fragmentadas y desiguales, limitando la posibilidad de vivir el arte como derecho cultural universal.

3.3. Arte como práctica emancipadora: aportaciones de la pedagogía social crítica

La pedagogía social crítica sostiene que la educación no es un acto neutro, sino un proceso ético-político atravesado por valores e intereses (Freire, 2023; hooks, 1994; Giroux, 2020). Desde esta mirada, el arte se configura como derecho cultural básico y espacio simbólico donde la infancia ejerce agencia y derecho a la palabra (Freire, 2023; Lundy, 2007; Rinaldi, 2021). Educar implica formar sujetos capaces de resistir la lógica del capital y construir comunidad (hooks, 1994; Giroux, 2020). En este sentido, la educación artística se convierte en terreno privilegiado para cuestionar la lógica reproductiva de la escuela tecnocrática y abrir espacios de expresión y acción colectiva. Reducirla a un recurso motivacional supone despojarla de su potencial transformador.

Para Freire (2023), la educación es práctica de libertad orientada a la conciencia crítica y la acción transformadora. Negar el acceso a la cultura y a la expresión simbólica equivale a ejercer una forma de opresión, especialmente sobre la infancia en situación de vulnerabilidad, mediante dispositivos aparentemente neutros como el currículo fragmentado o los regímenes educativos escindidos. Lundy (2007) reivindica que la voz infantil debe ocupar un lugar central en la práctica educativa, mientras que Rinaldi (2021) subraya que la participación artística enriquece tanto al individuo como a la comunidad. Sin metodologías sensibles y dialógicas, la participación infantil corre el riesgo de reducirse a un gesto consultivo sin incidencia real (Wyness, 2012).

La literatura sobre experiencias comunitarias refuerza esta visión. Kester (2011) describe cómo la cocreación cultural activa deliberación colectiva y acción política; Matarasso (2019) destaca el valor democratizador del arte comunitario; y Westerlund y Gaunt (2022) muestran que las pedagogías participativas legitiman voces marginadas. Estas propuestas coinciden en concebir la educación artística como práctica inclusiva y contextual que fomenta vínculos significativos y agencia crítica (Rabkin & Hedberg, 2011; Burnard, 2012; McPherson & Welch, 2018).

Desde este marco, el arte cocreativo emerge como herramienta pedagógica clave al facilitar subjetivación, diálogo y sentido compartido. En el ámbito educativo, estas prácticas rompen con la lógica transmisiva y promueven espacios dialógicos, colaborativos y culturalmente situados (Kester, 2011), donde cuerpo, pensamiento y afectividad se integran en un aprendizaje expresivo y relacional. Recuperar el valor del arte como experiencia cultural y política implica situar a la

infancia en el centro de los procesos de construcción comunitaria. Solo metodologías cocreativas y dialógicas pueden transformar las artes de recurso accesorio a motor de emancipación social.

3.4. CoCREA!: una intervención situada desde la educación musical crítica

En este contexto, el proyecto CoCREA! (Comunidad, Ópera y Cocreación Infantil) se configura como una propuesta de investigación-acción participativa que impulsa la creación de óperas infantiles cocreadas con niños y niñas como protagonistas. Su finalidad es democratizar el acceso a la educación musical, reforzar los vínculos comunitarios y generar aprendizajes significativos desde una mirada crítica.

El proyecto se articula a través de la Metodología Educativa Coral no Convencional (MECC), que integra música, teatro, danza y audiovisual en una experiencia transformadora (Jiménez Mediano, 2014; Sastre Morcillo, 2014; Pellitteri et al., 1999). Desde esta lógica, CoCREA! conecta escuelas, centros artísticos, familias y agentes comunitarios para superar la fragmentación entre RG y RE.

El proceso creativo combina tiempos lectivos y extraescolares concebidos como espacios formativos, comunitarios y artísticos. Los talleres de cocreación permiten elaborar letras, músicas, dramaturgia, escenografía y coreografías de manera compartida, fomentando la creatividad, la expresión y el trabajo cooperativo. Estas propuestas se contrastan en Jornadas Creativas y Asambleas Comunitarias, donde se toman decisiones colectivas y se refuerza la dimensión democrática e intergeneracional del proyecto.

Posteriormente, la edición y composición final de la ópera —ajustes musicales, coherencia dramática y edición del libreto— se realizan mediante talleres participativos que garantizan calidad y sentido de autoría compartida. Los ensayos corales, teatrales y coreográficos, desarrollados en centros escolares y artísticos, permiten trabajar interpretación vocal, escénica y corporal con acompañamiento profesional. Paralelamente, se crea escenografía, vestuario y recursos audiovisuales con criterios de sostenibilidad y participación comunitaria, incorporando ecodiseño y *videomapping*.

El proceso culmina con la representación pública en el Teatre Auditori de Llinars y otras localidades y Teatros-Auditorios, seguida de una fase de evaluación y transferencia que incluye seguimiento psicopedagógico, publicaciones y difusión cultural. Más allá del resultado escénico, cada fase se concibe como espacio de encuentro y construcción comunitaria, donde el arte actúa como motor pedagógico y social.

La práctica coral, por su dimensión colectiva, ha mostrado efectos positivos sobre bienestar emocional, autoestima y sentido de pertenencia (Creech et al., 2013). CoCREA! retoma esta evidencia para ir más allá de la técnica y proponer una educación musical que potencie expresión y resiliencia en contextos vulnerables. En coherencia con la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), se defiende una participación radical que sitúe la voz infantil en el centro —tanto literal (voz cantada) como simbólicamente (agencia transformadora)—.

Incluso el nombre del proyecto condensa su sentido: “CREA” destaca el acto de crear como núcleo ético y político; el prefijo “Co-” remite a comunidad, cocreación y corresponsabilidad;

y el signo de exclamación evoca una “i” invertida, situando a la infancia como eje del proceso educativo-artístico.

3.5. Una pedagogía coral crítica: fundamentos y principios de la MECC

La MECC representa un enfoque pedagógico-artístico que trasciende la práctica coral tradicional para configurarse como metodología interdisciplinaria, horizontal y cocreativa. Surge ante la ausencia de propuestas escénico-corales integradoras en la educación musical infantil y juvenil y frente a los límites de modelos jerárquicos centrados en la técnica vocal. Inspirada en el aprendizaje significativo, la educación emocional (Bisquerra & Pérez, 2007) y la pedagogía del empoderamiento (Freire, 2023), redefine el canto coral como una experiencia educativa transformadora.

Sus principios clave se organizan en tres ejes:

- **Horizontalidad:** rompe con la dirección coral unidireccional. La voz se descubre y se comparte, convirtiendo el canto en un acto de autenticidad y reconocimiento mutuo.
- **Interdisciplinariedad:** integra canto, improvisación, teatro, danza, artes visuales y digitales, generando un proceso sensorial y situado.
- **Cocreación:** los participantes son coautores de música, libreto y escenografía, lo que fortalece su autonomía, pertenencia y agencia cultural.

La MECC articula pedagogía expresiva, educación emocional (Bisquerra Alzina, 2003) y musicología crítica (Abrahams, 2005), promoviendo aprendizajes donde lo técnico y lo vital, lo singular y lo colectivo se entrelazan. Su objetivo no es formar intérpretes pasivos, sino sujetos críticos capaces de apropiarse del lenguaje artístico para transformar su entorno.

La implementación se realiza mediante codocencia entre docentes del RG y RE, artistas y agentes comunitarios, configurando un ecosistema compartido, flexible y riguroso que respeta los tiempos y lenguajes de cada disciplina.

Este planteamiento se alinea con investigaciones que reivindican una educación artística inclusiva, emocional y comunitaria (Westerlund & Gaunt, 2022; Rabkin & Hedberg, 2011; hooks, 1994; Giroux, 2020). La MECC constituye así una apuesta ética y política por la centralidad del arte en la construcción de ciudadanía crítica y justicia educativa.

3.6. Cocreación escénica como subversión simbólica y legitimación cultural

CoCREA! se inscribe en la tradición del arte comunitario con vocación transformadora (Matarasso, 2019) allí donde las reformas tecnocráticas reducen el aprendizaje a competencias medibles, la cocreación artística abre espacios de libertad y reapropiación cultural.

Fiel a este enfoque participativo, la metodología subvierte las jerarquías escénicas tradicionales: no impone una obra cerrada, sino que impulsa un proceso horizontal en el que la voz infantil se descubre y articula colectivamente. Como señala Figueras Ferrer (2022) estos procesos permiten al alumnado convertirse en creador de su propia cultura, no mero reproductor de modelos externos.

La literatura ha destacado este potencial: Kester (2011) describe cómo la cocreación cultural favorece prácticas dialógicas de deliberación colectiva; Matarasso (2019) enfatiza su capacidad de redistribuir recursos simbólicos; y Westerlund y Gaunt (2022) subrayan que las pedagogías artísticas participativas legitiman voces marginadas.

Desde esta perspectiva, la cocreación escénica no solo innova en lo metodológico, sino que subvierte jerarquías tradicionales, reconfigurando las relaciones de poder. La escena se convierte en espacio de restitución simbólica donde niños y niñas se reconocen como protagonistas de la cultura y no como simples consumidores. No se trata de un recurso didáctico accesorio, sino de una estrategia política y cultural que sitúa la voz infantil en el centro y legitima el arte como derecho.

4. METODOLOGÍA

El estudio adopta un diseño metodológico mixto, longitudinal y participativo, sustentado en la tradición de la investigación-acción y la etnografía educativa, con el propósito de comprender y transformar contextos reales a través de procesos de cocreación artística. Este, combina métodos cualitativos y cuantitativos y se desarrolla de manera cronológica y narrativa, estructurada en tres fases (2023-2027) que articulan el diseño, la implementación y la evaluación del proyecto CoCREA!

El análisis de datos se realiza mediante codificación temática y triangulación de fuentes etnográficas, narrativas y artísticas, garantizando una interpretación situada, crítica y reflexiva de las experiencias cocreativas. Este diseño se seleccionó por su idoneidad para vincular investigación y práctica educativa, permitiendo validar la MECC como modelo pedagógico orientado a la inclusión, la participación y la justicia educativa.

4.1. Posicionamiento metodológico

La investigación se enmarca en un enfoque mixto, participativo y dialógico, orientado a comprender y transformar contextos educativos mediante procesos cocreativos vinculados al arte comunitario. La estrategia articula la investigación-acción participativa (Kemmis et al., 2014), los enfoques etnográficos (Flick, 2011; Pink et al., 2019; Green & Bloome, 2004), y una perspectiva humanístico-interpretativa (Creswell & Creswell, 2018), integrando producción artística y generación de conocimiento.

Esta combinación permite triangular datos cualitativos y cuantitativos, captando tanto impactos observables como transformaciones experienciales. Se inscribe en los planteamientos de la investigación artística y pedagógica (Leavy, 2009; Saldaña, 2011), que reconocen el valor epistémico de la experiencia estética y su potencial para producir conocimiento desde la práctica.

4.2. Diseño secuencial del estudio

El estudio se estructuró en tres fases secuenciales, que permitieron articular progresivamente el modelo de intervención y su evaluación sistemática: