

# **Educación diver-gente: tensiones en la aplicación de un programa arteterapéutico en un contexto de educación formal de difícil desempeño**

## **Divergent education: tensions in the application of an art therapy programme in a formal education centre in a context of social exclusion**

 Pilar Enjuto Castellanos<sup>1</sup>

 Alicia Peñalba Acitores<sup>2</sup>

**Resumen.** Esta investigación aborda en qué medida es posible la convivencia de una práctica arteterapéutica (no formal) en un contexto formal, en particular en un centro de difícil desempeño. La investigación ha tratado de evidenciar las tensiones producidas por la inclusión de estos procesos basados en creación y expresión libre en principio, antagónicos con el modelo formal.

**Palabras clave:** Procesos arteterapéuticos, Educación formal, Exclusión social, Creatividad, Performance, Tensiones.

**Abstract.** This study explores to what extent practical art therapy (non-formal) can be inserted in a formal context, particularly in a special needs school. The research sought to evidence the tensions caused by including these processes that are based on the creation of free expression which initially conflicts with formal learning models.

**Key Words:** Art therapy processes, Formal education, social exclusion, Creativity, Performance, Tensions.

**Recepción:** 08 de junio de 2022

**Aceptación:** 30 de noviembre de 2022

**Forma de citar:** Enjuto, P. y Peñalba, A. (2022). Educación diver-gente: tensiones en la aplicación de un programa arteterapéutico en un contexto de educación formal de difícil desempeño, *Voces de la educación* 7(14), p.186-217.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

---

<sup>1</sup> Universidad de Valladolid, email: mariapilar.enjuto@alumnos.uva.es

<sup>2</sup> Universidad de Valladolid, email: alicia.penalba@uva.es

## **Educación diver-gente: tensiones en la aplicación de un programa arteterapéutico en un contexto de educación formal de difícil desempeño**

### **I. Tentativas**

La investigación que se expone a continuación es el resultado de la aplicación de un programa de arteterapia<sup>3</sup> basado fundamentalmente en libertad de expresión, acción colaborativa y *performance*<sup>4</sup> en un Centro de Educación primaria con una alta concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad dentro del marco de la enseñanza formal de la educación y por tanto de carácter intencional, planificado y reglado. El nombre del centro educativo y de los participantes están anonimizados.

Partimos de la convicción de que se pueden generar nuevas formas de aprendizaje mediante procesos creativos colaborativos no productivos basados en los principios más irrenunciables del arteterapia (la escucha, la experimentación, la creatividad, la integración del espacio y la naturaleza o la libertad de acción y pensamiento) y se plantea como pregunta de la investigación, si estos procesos pueden (podrían) llegar a ser compatibles con los del sistema formal, concretamente en un entorno diferencial de difícil desempeño.

Este trabajo parte de un teórico antagonismo entre la educación formal y los procesos arteterapéuticos, que en apariencia son contrarios por sus principios, sus métodos y su enfoque y por ello debía guiarse por criterios (código ético de cualquier programa arteterapéutico) de equidad y respeto que procuraran la no invasión y no entraran en contradicción con la labor docente del personal del centro y su propio proyecto.

La investigación ha contado con el apoyo explícito de la dirección del centro

---

<sup>3</sup> Según FEAPA (Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia) la Arteterapia es una vía de trabajo específica que utiliza el proceso de creación a través del lenguaje artístico para acompañar y facilitar procesos psicoterapéuticos y promover el bienestar bio-psico-social, dentro de una relación terapéutica informada y asentida. Recogido de <http://feapa.es/>

<sup>4</sup> La palabra *performance* viene del verbo inglés *to perform* que significa realizar, completar, ejecutar o efectuar. El arte del *performance* o también conocido como el arte de acción, implica la puesta en escena de elementos escénicos que pueden incluir recursos como la improvisación y la interacción y la inclusión de cualquier disciplina artística. Recogido de: [www.significados.com](http://www.significados.com)

educativo y los medios necesarios para su desarrollo, y se ha podido realizar en el espacio y horarios curriculares, aspectos todos ellos altamente facilitadores y determinantes.

Nos planteamos, necesariamente, si estos procesos de aprendizaje podrían ser compatibles con los del sistema formal, concretamente en un entorno diferencial de difícil desempeño. Para ello se abordan las tensiones que genera la aplicación de un programa de arteterapia en un entorno formal de tal forma que se puedan conocer las discrepancias entre ambos sistemas (formal y no formal) y sus posibilidades de convivencia.

El tratamiento que en el presente trabajo se hace de estas tensiones, se hace creyendo firmemente en que estas nos pueden enseñar estrategias de convivencia y ayudar a seguir explorando cómo puede afectar la implantación de estos aprendizajes en sistemas tan asentados como son los centros educativos de la educación formal. Son las tensiones traducidas en dificultades, reacciones y actitudes puntuales las que se pretenden analizar y no a las personas ni al centro educativo. Sería un error y un fracaso de la investigación que se tomase la parte por el todo.

## **II. De Foucault al Macba**

La sucesivas legislaciones educativas en España desde la ley de 1970 que “estimuló, como no se había hecho hasta entonces la demanda social de la educación, creando la conciencia pública del problema de la educación” (Puelles, 2008,p.11) hasta hoy, han contribuido a la progresiva mejora del sistema educativo.

Sin embargo, los permanentes cambios legislativos y su politización, la falta de atención a las aportaciones de profesores y pedagogos, la ausencia curricular de aspectos considerados urgentes como los ecosociales o la constante degradación de algunas enseñanzas como las artísticas o la filosofía hace que, desde muchos sectores se siga reclamando no solo un gran pacto educativo, sino la revisión de los principios pedagógicos por los que se rige.

La nueva ley de educación LOMLOE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), nace con ese espíritu revisionista, pero una vez más sin el consenso político y social deseable, desencuentro centrado fundamentalmente en la eliminación del castellano como lengua vehicular y el papel de la escuela concertada y la educación especial.

Otros aspectos menos controvertidos, o puede que, eclipsados por los anteriores,

los encontramos en la apuesta por dar continuidad a aspectos fundamentales de la LOE (Boletín Oficial del Estado, 2006) como la implantación de una educación con perspectiva de género o la transversalidad. Además de esta continuidad, en la nueva ley se pretende abordar el refuerzo de las competencias digitales, la atención a la educación emocional y la inclusión de un currículo ecosocial, con importantes aportaciones en este aspecto como las de Teachers for future y Ecologistas en acción (Ecologistas en acción & Teachers for future, 2021). Aspectos que nacen, según la propia ley, dando respuesta a una sociedad que demanda “un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud” (Secc.I. Pág.122872). En la ley aparecen además conceptos hasta ahora solo manejados por las pedagogías más alternativas como los de ciudadanía activa, responsable y comprometida; o aprendizajes heterogéneos, inclusivos, comprensivos y flexibles. Sin embargo, sigue faltando una apuesta clara por la recuperación de las enseñanzas artísticas o la filosofía, materias fundamentales en el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico.

Por otro lado, y a pesar del evidente esfuerzo por la no segregación y atención a las minorías y su cultura, la implantación de estos sistemas educativos resulta especialmente compleja en los centros denominados *de difícil desempeño*, algo no exclusivo de nuestro país. En el estudio de caso del centro Harper School descrito por el psicólogo educativo Robert Stake, se pone de manifiesto la condena a la que se ven sometidas las aspiraciones de los centros escolares en entornos marginales agravada por la excluyente concentración en ellos de determinados grupos sociales. Un modelo donde las mejoras más insignificantes parecen inalcanzables y la búsqueda de seguridad y disciplina absorben toda la energía:

El plan de mejora del Harper School (SIP) tenía como objetivo mejorar la lectura, los estudios multiculturales ... Pero lo que consumía la energía pedagógica diaria era incluso más prosaico: controlar las ausencias y los retrasos; encontrar a un alumno al menos que hubiera hecho los deberes; dominar a los indisciplinados; dirigir las colas ... ¿Se controla lo prosaico con mayor eficacia si se mantiene la atención en objetivos más elevados? [...] En el Harper existían tantas estrategias para mejorar [...] debido, en parte, a que no sabían que hacer. (Stake, 2007, p.117 y 137).

Así mismo se ha observado como el sistema educativo ha venido imponiendo hasta ahora códigos y formas culturales universales difícilmente desterrables y muchas voces como las de Varela & Alvarez-Uría (2018) ya se empiezan a cuestionar si es posible en este tipo de centros plantear un currículum que suponga el reconocimiento de las formas culturales de las culturas minoritarias en vez de corregir los códigos propios e imponer los normalizados.

Sin duda vivimos un momento de apertura a otras formas de aprendizaje y muchas metodologías pedagógicas como Montessori, Waldorf o Escuela bosque, entre otras, ya son un referente no solo social, sino para el propio sistema educativo. Estas comparten enfoques educativos basados en la transversalidad, las metodologías activas, la escucha, el aprendizaje a través de la experimentación y la expresión libre o el valor fundamental del entorno y la naturaleza. Dichos principios pedagógicos afines a la arteterapia y cada vez más presentes en el ideario educativo formal, resultan de difícil aplicación en unos sistemas tan complejos como son los centros educativos de difícil desempeño donde, dar paso a la improvisación o el pensamiento crítico, resulta especialmente conflictivo y la disciplina es a menudo el gran aliado para el cumplimiento de los objetivos marcados. En estas circunstancias, como afirma (Foucault, 1978), las disciplinas pueden convertirse en formas de dominación alejadas de los procesos emancipadores abiertos a nuevas posibilidades que reordenen lo cognitivo y lo sensorial.

En consecuencia, uno de los grandes retos de la educación hoy nace de la necesidad de conciliar estos aparentes antagonismos tanto metodológicos como conceptuales -disciplina o planificado frente a libertad o experiencial- y el abandono progresivo de dinámicas fuertemente interiorizadas y arraigadas.

En este sentido la atención por parte de la comunidad educativa a los aspectos emocionales, creativos y críticos del alumnado se ha convertido en una aspiración fundamental para su desarrollo. Ahora bien, que afloren las emociones en el entorno formal a través de procesos no impuestos que faciliten la creatividad y el pensamiento crítico no es una tarea fácil sometida como está a lógicas contradicciones en su proceso.

En este punto nos alineamos con la crítica que algunos pensadores como García Olivo (2018), Fernández Martorell (2020) o Santamaría (2018), hacen de la gestión que se hace desde la cultura neoliberal de los afectos. Gestión que asimila toda una semántica de las

emociones destinada en principio a cuestionar ese sistema y donde la creatividad se convierte en perfecto aliado: “la creatividad, en la medida que puebla actualmente toda una serie de literatura económica, psicológica, managerial, de autoayuda, etc., se ha convertido en un concepto cultural altamente moralizante cuya función esencial es la canalización de un modelo productivo” (Santamaría, 2018, p.145). Un inquietante relato según el cual, la comunidad educativa debería estar atenta y no convertirse en sospechosa de servir al mismo sistema al que ya no le sirve lo anterior y empieza a forjar niños calculadamente creativos y empoderados, enseñados en la nueva cultura del capitalismo afectivo, idea en plena sintonía con el pensamiento foucaultiano de que nuevas formas de liberación traen consigo nuevas formas de control.

Dentro de esta lógica evolutiva, en las últimas décadas el uso de la arteterapia en su concepción más generalizada ha ido ganando terreno, pero sigue siendo excepcional su uso en el marco del sistema de enseñanza formal. Es posible que a este uso marginal esté contribuyendo la relegación ya mencionada de todo lo artístico en el currículo formal y hasta su propia denominación, *arteterapia*, que, como bien señala Hautala (2011), al estar centrada en una cultura de tratamiento, hace que se excluya de entrada de la cultura escolar.

No obstante, la arteterapia puede contribuir a dotar de medios para la inclusión de estos nuevos principios pedagógicos (inclusión, experimentación, flexibilidad, o pensamiento crítico) y a dar una nueva perspectiva a la educación artística. Autores como Herbert Read (1982), proponen el retorno a una educación artística centrada en el niño potenciando el aspecto creativo y no productivo y eliminando las tensiones que genera en el alumnado el enfrentarse a acciones de creación.

Jugar en el espacio formal es estar en el recreo, en un espacio reservado para el paréntesis y el desahogo. El juego en el ámbito de la arteterapia es parte esencial, forma parte del aprendizaje. Según Winnicott (1982) el juego y la creación libre van de la mano y es que: “un rasgo importante del juego es, a saber: que, en él, y quizá solo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores.” (p.79). En la exposición *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño* de la fundación Juan March<sup>5</sup>, los programadores se situaban en el lugar del que ante las obras del arte moderno afirman “¡si eso lo puede hacer

---

<sup>5</sup> <https://www.march.es/es/madrid/exposiciones/juego-arte>

un niño de 4 años! “, y es que, de algún modo, las producciones de los artistas del siglo XX son producciones que sólo podrían hacer efectivamente los niños. No parece casual que la infancia de los artistas expuestos transcurriera en pleno auge de las pedagogías alternativas. En la exposición se enfrentan las obras y los juegos de su infancia, mostrando el paralelismo de las producciones de cada artista con la educación que recibieron durante la infancia. La idea que subyace es que, si se empieza educando a los niños como artistas que deben aprender jugando, no sólo lo aprenderán, sino que lo replicarán en su vida adulta como artistas.

Nos resulta especialmente relevante el punto de vista de arteterapeutas como Jean Pierre Klein (2006) para el que los procesos en arteterapia son procesos de representación simbólica de lo posible. El proceso creativo deviene así, desde la más pura concepción psicoanalítica, en fuerza transformadora mediante lo simbólico, lo irracional y lo intuitivo.

En las prácticas arteterapéuticas, lo corpóreo y performativo adquiere un importante rol, especialmente relevante en esta investigación. Por un lado, el cuerpo como expresión del ser profundo por medio del cual se construye la relación con el mundo.

El cuerpo, moldeado por el contexto social y cultural en el que se sumerge el actor, es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo. Comprende las actividades perceptivas, pero también la expresión de los sentimientos, convenciones de los ritos de interacción, gestuales y mímicos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor. (Le Breton, 2018, p.9).

Por otro lado, la *performance* como fuente inagotable de creatividad donde conviven una gran cantidad de recursos artísticos. En ella, el mensaje, sea el que sea, encuentra un medio potentísimo para ser contado y poner en tela de juicio lo dado y que “como una práctica que se abre al acontecimiento, puede revelarnos aspectos del mundo que ni la epistemología ni el discurso ni las disciplinas conceptuales pueden agotar” (Salcido, 2018, p.67) convirtiéndose a la vez, tal y como afirma Spry (2001), en una forma transgresora en la reflexión del sí mismo.

Un ejemplo de esta idoneidad para revelarnos esos aspectos del mundo se puede comprender a través de la *performance* “se hace camino al andar” de la artista Esther Ferrer. En ella se van trazando líneas a medida que se avanza; son líneas, pero no son rectas. El antropólogo Tim Ingold (2016), en su ensayo *Lines. A Brief History of Lines*, explora el entramado de líneas que es la vida (para el autor, cantar, narrar, tejer, escribir...etc., ocurre a lo largo de líneas) y cómo el pensamiento occidental estableció la línea recta como el triunfo de la razón sobre lo natural y, según un criterio de optimización del tiempo, lo lineal pasó así a ser lo recto y lo recto lo ideal. La idea del camino hecho al andar no solo es poética, sino también filosófica, pedagógica y política.

En el ámbito nacional, en algunos espacios educativos alternativos y en museos como el MACBA o el CA2M<sup>6</sup> y sus departamentos de educación, es donde la práctica performativa ha calado con más fuerza. La *performance* está dentro de los límites de la metáfora teatral, trabaja con lenguajes integrados y no precisa de especiales conocimientos técnicos porque “no requiere más que de un cuerpo, sea cual sea éste, lo que lo aleja de todo privilegio que tenga que ver con unas aptitudes técnicas, unas capacidades o unas destrezas” (Gil-Delgado, 2016, p.52). No obstante, su uso en el espacio formal está lejos de ser habitual a pesar de ser una práctica especialmente valiosa a la hora de ser utilizada en las aulas. Podemos suponer que su carácter marcadamente experiencial que busca “desarticular la división entre la comprensión afectiva y corporal y el discurso conceptual” (Salcido, 2018, p.65), la convierte en una práctica de difícil aplicación en dicho ámbito, precisamente porque su estructura no permite la incertidumbre del fracaso.

Esta capacidad posibilitadora de la *performance* se plasma de forma magnífica en la memoria de un año de actividades educativas realizadas en el Centro de Arte Dos de Mayo durante el periodo 2016-2017: *No sabíamos lo que hacíamos* (2017), una prácticas guiadas por la idea de que para que se produzca lo educativo se debe estar dispuesto a buscar y a fracasar. En esta línea, pensadoras como la filósofa Marina Garcés (2013) se preguntan cómo y para qué aprender. Garcés defiende que ante la asfixia que se está produciendo sobre el

---

<sup>6</sup> Programas Educativos CA2M 2016-2017 y 2017-2018. Recuperado de: <http://ca2m.org/es> y Programes Educatius Macba 2018-2019. Recuperado de: <https://www.macba.cat/es>

aprendizaje, el pensamiento y la creación, debemos desde la autoafirmación como antagonismo a lo establecido, abrir:

Espacios en los que aprender, enseñar, pensar, escribir y crear espacios donde exponerse a lo imprevisto, a lo desconocido, a lo zozobra, la experimentación que no se protege bajo los resultados ya preestablecidos. En definitiva: espacios donde abrir preguntas que realmente importen y compartir saberes que verdaderamente nos afecten (p.86)

En las páginas que siguen abordaremos los procesos arteterapéuticos entendidos como un conjunto de acciones basadas en los principios básicos de esta disciplina y dado que estos son indisolubles de los de juego, experiencia, no competencia o libertad de acción y expresión, las tensiones con el paradigma de la educación formal pueden resultar tan inevitables como enriquecedoras en un momento, en el que la comunidad pedagógica se ha cuestionado un modelo donde el saber deja “de ser un saber de ‘experiencia realizada’ para ser un saber de ‘experiencia narrada o transmitida’” ( Freire, 2012, p.63). ”Precisamente ahora que ha sido liberada de dogmatismos y verdades, la educación tiene el campo libre para investigar qué está pasando”(Fernández Martorell, 2020, p.127).

### **III. Diseño de la Investigación**

El trabajo que aquí se expone es el resultado de la investigación basada en la práctica durante un curso escolar, con todo el alumnado de primaria en un Centro Educativo de difícil desempeño, y, de forma transversal, con todo el personal relacionado con el área de primaria.

El objetivo ha sido tratar de comprender el impacto y las dificultades de la aplicación de un programa de intervención en arteterapia en un entorno formal y para ello intentamos dar respuesta a cuestiones tales como: ¿Podían ser los factores diferenciales del centro y su apertura a nuevas estrategias de mejora una oportunidad? ¿Qué resistencias y tensiones aparecerían en el proceso? ¿Es posible que una mayor habituación del alumnado y de su entorno a las prácticas arteterapéuticas produzca una disminución de estas resistencias y tensiones?

## **Contexto**

El Centro Educativo es un centro público diferencial, marginal y multiétnico y que, regulado por el programa educativo nacional, intenta apostar por una educación abierta a nuevas estrategias. De este modo el centro ha desarrollado su propio Proyecto de Autonomía de Centro que incluye un proyecto musical de orquesta infantil de metodología formal y un coro de metodología no formal que han contribuido a una mejora de la consideración del colegio, disminución de los índices de conflictividad y de absentismo y un incremento de la cohesión y la autoestima.

Sus alumnos proceden de familias que residen mayoritariamente en el entorno próximo al centro en una zona de infraviviendas habitadas por familias de etnia gitana y, cada vez más, inmigrantes árabes (marroquíes), y otros procedentes de Europa del este y Sudamérica y que conforman un grupo de población en riesgo de exclusión y de pobreza con problemáticas asociadas a la delincuencia con un alto índice de conflicto familiar. En el momento de la investigación de los 110 alumnos matriculados en primaria el 72% era de etnia gitana, el 24% de etnia árabe y el 4% restante de otras procedencias.

Como se puede observar, de toda la población del centro, el porcentaje más elevado de las familias pertenecen a la minoría étnica gitana o *Calé* uno de los grupos étnicos en mayor peligro de exclusión social. Cerca de un 70% del alumnado gitano no concluye los estudios, por regla general a los 12 años ya ha repetido por lo menos un curso escolar y a los 16 años, abandona.

## **Participantes**

En el estudio han participado 7 clases de niños de 1º a 6º de primaria con una media de 16 participantes por curso, un número excesivo por taller desde la concepción de la arteterapia al que ha sido necesario adaptarse. Se trata de grupos muy heterogéneos, generalmente considerados problemáticos y con un perfil muy diverso de procedencia, aspectos conductuales y de aprendizaje. Se han evidenciado, además, indicadores de violencia doméstica, delincuencia o problemas a nivel cognitivo o psicomotriz que no se abordan a través de los recursos pertinentes, bien por permanecer encubiertos por las propias familias o bien por la lentitud y falta de recursos de los Servicios. El absentismo es otra de

las constantes, aunque condicionado por el tipo de actividad programada, aspecto relevante para el estudio.

En el momento de la investigación, el colegio contaba con un claustro de 20 profesores con importantes diferencias de motivación e implicación, un conserje, los músicos asociados al proyecto musical y una voluntaria cuya función fundamental era la relación con las familias organizando el reparto de ropa y comida, sirviendo de enlace con las instituciones o promoviendo actividades de convivencia entre las mujeres . A esto debemos sumar el personal no estable con alta rotación, normalmente alumnado en prácticas, y las arteterapeutas.

### **Intervención arteterapéutica**

En la práctica, se llevaron a cabo 50 talleres con el objetivo de analizar los beneficios de implementar un programa arteterapéutico en un centro de estas características. Estos se realizaron en horario lectivo adaptados al curso escolar, es decir, compartiendo espacio y tiempo con el resto de las actividades curriculares y quienes trabajan allí, con total libertad en el diseño y libertad de participación en otras actividades ajenas a los talleres, todo lo cual ayudó a fortalecer el vínculo y ha resultado ser una fuente inagotable de información.

Los talleres, divididos en fases (se adjunta cronograma), se proyectaron de forma tal que favoreciera el habituamiento a éstos y de forma progresiva a la experimentación. Por cuestiones de adaptación y para responder mejor a la necesidad de realizar intervenciones con las que pudieran conectar mejor y más rápido, las técnicas utilizadas inicialmente estuvieron a caballo entre las técnicas más propias de la arteterapia y otras más propias de la educación artística.

En su estructura inicial y tras un primer momento de bienvenida, se incorporaban actividades iniciales de relajación mediante técnicas cercanas al yoga y la meditación y de conexión, normalmente a través del sonido y del ritmo. El objetivo era facilitar la transición entre actividades a la vez que procurar tranquilidad e interacción consciente para afrontar la actividad concreta en cuyo desarrollo se intervenía lo menos posible para favorecer la exploración de las diferentes técnicas desde un enfoque vivencial. Volver a mirar y poder dar otros usos a las palabras, a los espacios, a los objetos cotidianos, y hasta a la basura. El momento fundamental de la recogida precedía al cierre que se realizaba bien mediante una puesta en común o mediante alguna intervención, a menudo en

el vestíbulo, donde se nos permitió además ir exponiendo todo lo que iban haciendo los alumnos.

**Tabla 1**

*Cronograma de intervenciones y objetivos*

<b>Fase</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Acciones realizadas</b>	<b>Objetivos</b>
Fase preparatoria	Octubre	Observación centro Planeación y propuesta de talleres	Conocimiento del centro educativo Creación del vínculo Espacio seguro
	Noviembre	Taller introductorio Taller reinterpretación	Fomentar la conexión e interacción consciente con el entorno Trabajar la mirada y la escucha Inicio de exposición
Fase intermedia	Diciembre	Cadáver exquisito. Máquina deseo	Potenciar la imaginación Aprendizaje a través de la proyección del deseo
	Enero	Taller con lanas	Explorar la emoción, el gesto y la interacción con “el otro”
	Febrero	Taller con luz UV Taller sensorial	Explorar la emoción, el gesto y la interacción con “el otro”
Fase final	Marzo	Taller recorrido por el colegio	Volver a mirar su centro. Acompañamiento para idear acciones de mejora del entorno y su situación en él.
	Abril	Taller recorrido por el barrio	Empoderamiento Volver a mirar y sentir el barrio Dar visibilidad al centro
	Mayo	Comederos pájaros Toldo de aros	Acompañamiento en las intervenciones finales.

#### **IV. Metodología de la investigación**

La investigación es fruto de un diseño cualitativo, pero con una parte de metodología cuantitativa cuasi experimental sin asignación y designación aleatoria ni grupo de control.

El diseño, se ha basado en gran medida en la metodología llevada a cabo por Stake (2007) y lo que él denominaba evaluación comprensiva o receptiva mediante una visión contextualizada, esto es, observando la totalidad de elementos de estudio y sus interdependencias, incorporando los pensamientos o expresiones de los participantes, y utilizando todas las fuentes y registros que fuera posible.

#### **Técnicas de recogida y análisis de datos**

Se han realizado un total de quince entrevistas al personal del centro, algo que facilitó la integración y que resultó fundamental para la contextualización y alguna toma de decisiones. Por otro lado, se llevaron a cabo sesenta y cinco observaciones sistemáticas de algunas rutinas diarias del colegio y de los talleres atendiendo a variables especialmente significativas para la investigación como: resistencias, tranquilidad, agresividad, conflicto, habituación, colaboración, creatividad, flow, libertad o etnia.

Dichas observaciones fueron recogidas en una memoria diaria con un registro específico de las tensiones encontradas y organizada según curso y tipo de taller o actividad concreta, mediante la codificación DO (diario de Observación) + curso + tipo de taller o actividad propia del centro y DT para el diario de tensiones. Además, se realizó un registro audiovisual de grabaciones en vídeo y fotografías recogido en una memoria audiovisual.

Se ha llevado a cabo una codificación axial de los datos en las diferentes memorias y las diferentes variables observadas que ha servido “para clarificar las relaciones entre un fenómeno, su causa y consecuencias, su contexto y las estrategias” (Flick,2004, p.197). Las categorías resultantes se reagruparon en otras de orden superior.

En paralelo se diseñaron dos cuestionarios Ad-hoc –uno grupal y otro individual por participantes– de corte cuantitativo, con 16 variables contempladas también en el análisis cualitativo. Los Ítems “tensiones” y “habituaación” han sido analizados en relación con todas las variables ya mencionadas mediante análisis de frecuencia y correlacionales mediante Programa SPSS.

Los resultados que se exponen a continuación se agrupan en torno a las categorías emergentes del análisis cualitativo, pero en ocasiones se han triangulado (se indicará específicamente) con datos cuantitativos derivados de los cuestionarios diseñados ad hoc.

## **V. Análisis y resultados**

### **Sobre la habituaación de los alumnos a los procesos**

Lograr un temprano vínculo con el alumnado de primaria, fruto de la convivencia previa, ayudó no solo a la aceptación de los talleres, sino a que éstos fueran acogidos con entusiasmo. El número de talleres y su progresión en el tiempo fue, cómo era de esperar, un factor determinante en la creación del hábito a las prácticas, aunque el comportamiento en ellos fue variando de forma significativa según circunstancias concretas del curso o estados particulares de algunos niños.

No queda claro que el habituamiento a los talleres haya hecho disminuir el número de tensiones, aunque si el de las resistencias además de darse una clara mejora de los índices de colaboración y participación. Medidos mediante tabla de frecuencia los índices de participación durante los talleres, se observa un progresivo aumento de éstos donde la participación llega a ser de 31,3% todo el tiempo, el 27,5% la mayoría del tiempo y el 27% la mitad del tiempo. En base a estos datos y al análisis cualitativo, se puede afirmar que las tensiones iniciales fueron desapareciendo para dar lugar a otras más íntimas, complejas o relacionadas con la propia evolución de los talleres.

Es importante señalar que hay resultados, especialmente los referidos a la conflictividad, tranquilidad y agresividad, que deben ser analizados de forma específica y especialmente contextualizada por la complejidad de las circunstancias personales de cada niña y niño y del propio centro. Un ejemplo claro de esto lo vemos en la evolución de los quintos cursos. El curso de 5ºA, que había empezado con una conflictividad muy alta, hacia la mitad del curso ésta había prácticamente desaparecido, pero con 5ºB pasó al contrario,

tanto la conflictividad como la agresividad suben de manera significativa con el tiempo. En ambos hay que tener en cuenta el factor estabilidad. 5ªA ha contado todo el curso con una tutora que además participó en todos los talleres de forma activa, por el contrario, 5ºB además (o precisamente por ello) de tener niños con perfiles más complejos sufrió tres cambios de tutora.

Tras las primeras resistencias generadas en el alumnado por el miedo a no saber qué hacer o el rechazo a acciones que en principio les parecían ridículas –como los ejercicios de relajación– o contrarias a su cultura –como el cambio de roles–, se fue observando una mayor desinhibición y conexión con las propuestas. Los ejercicios iniciales de respiración consciente, visualización o ritmo y su hábito, resultaron claves a la hora de procurar esa conexión.

Esta progresiva habituación favorece además una mejor predisposición a la experimentación y la colaboración. Esto se observa en varias sesiones como en el baile espontáneo en círculo, con suaves y coordinados taconeos, bajo una red que encontraron tirada (Fig.1); El túnel “ciego” construido a partir de mesas “olvidadas” en el pasillo para ir desde la biblioteca hasta un aula; o en los juegos ideados durante la intervención con lanas atrapados en una tela de araña o refugiados en cuevas marinas.

Figura 1

*Baile espontáneo bajo la red*



Nota. Captura del Vídeo (V451) hecho durante uno de los talleres de 4º.

Este aumento en la colaboración se percibe, asimismo, asociado a una paulatina disminución del miedo al ridículo y el abandono de algunos patrones de comportamiento. En DO66 se describe: “El ritual que habían diseñado para la colocación de los comederos para pájaros lo han realizado íntegro, colaborando entre ellos y sin atender a un grupo de chicos del barrio que les ha estado observando de forma burlona y algo retadora”.

El uso de cámaras en los talleres ha sido otro aspecto destacable. A pesar de que inicialmente resultó ser fuente de numerosos conflictos, se fue evolucionando hacia la colaboración y el respeto de los turnos. A las innumerables fotografías “de postureo” se fueron sumando otras tantas llenas de intención. Mediante su uso, se ha logrado activar la escucha e integrar lo fotografiado en el relato. Igualmente ha servido para que muchos de los niños con más dificultades de integración siguieran los talleres con mayor atención, favoreciendo en ellos cierto empoderamiento al convertirse en una parte activa e importante del taller.

Este gradual hábito facilita que parte del personal, o bien se relaje, o al menos se mantenga al margen al observar en el alumnado naturalidad y desinhibición sin que se produzcan más conflictos de los habituales. Que niños que empezaron permaneciendo tumbados, ausentes o con comportamientos altamente disruptivos, terminaran participando y demostrando ganas de integrarse en el juego ayudó a la conexión y cierto relajo en la práctica de todos los implicados: profesorado, alumnado y arteterapeuta.

### **Sobre las tensiones encontradas**

Mediante un diario de observación se fueron recogiendo todas las tensiones observadas entendidas como resistencias, oposición o contradicción tanto en el alumnado, al que nos referiremos mediante una inicial, como en el personal relacionado con el centro, al que nos referiremos de forma genérica como PC y, finalmente, en la arteterapeuta primera firmante de este artículo.

En el proceso de codificación y búsqueda de categorías de orden superior fue relevante descubrir que, aunque con singulares diferencias que ahondaban en la particularidad de cada grupo, las categorías halladas afectaban a todos los grupos implicados.

Las categorías resultantes fueron: Libertad de elección, acción y expresión;

Autoridad, normas y disciplina; Sistema de creencias; Códigos generales y restringidos; Uso del espacio y de los materiales y otros esquemas preestablecidos.

**Libertad de elección, acción, expresión y creación.** Esta categoría se refiere a las discrepancias que se han encontrado entre la obligatoriedad de las actividades del colegio y la libre participación en los talleres, a lo problemático de que el alumnado pueda expresarse libremente y, por último, a las dificultades y miedos del alumnado ante la creación libre.

La libre elección de participación por parte del alumnado fue inicialmente uno de los principales focos de tensión. En uno de los primeros talleres dejamos a tres alumnos que estuvieran echados en las colchonetas sin participar. En DO42 se recoge: “En un primer momento PC les obliga, con algunos gritos, a levantarse y participar. A petición nuestra, aunque en desacuerdo, les deja. Al finalizar el taller, de los tres niños, dos ya estaban participando y uno seguía echado pero tranquilo”.

Esta categoría engloba también los problemas que puede originar la libre expresión en un entorno regulado por lo que se consideran expresiones y modos “adecuados”. En el alumnado además se observa un proceso que evoluciona del choque y la contradicción a la incorporación del nuevo aprendizaje. Cuando creían estar aprovechándose de esta “libertad” aparecían movimientos, gestos y expresiones “prohibidas” utilizados de forma exagerada. Una vez asumida esa libertad se fue dando cierta normalización. El arraigo que existe a “decir lo que se espera” ha dificultado que el alumnado confiara y abandonara creencias respecto a cómo comportarse, la autoridad o la expresión de sentimientos.

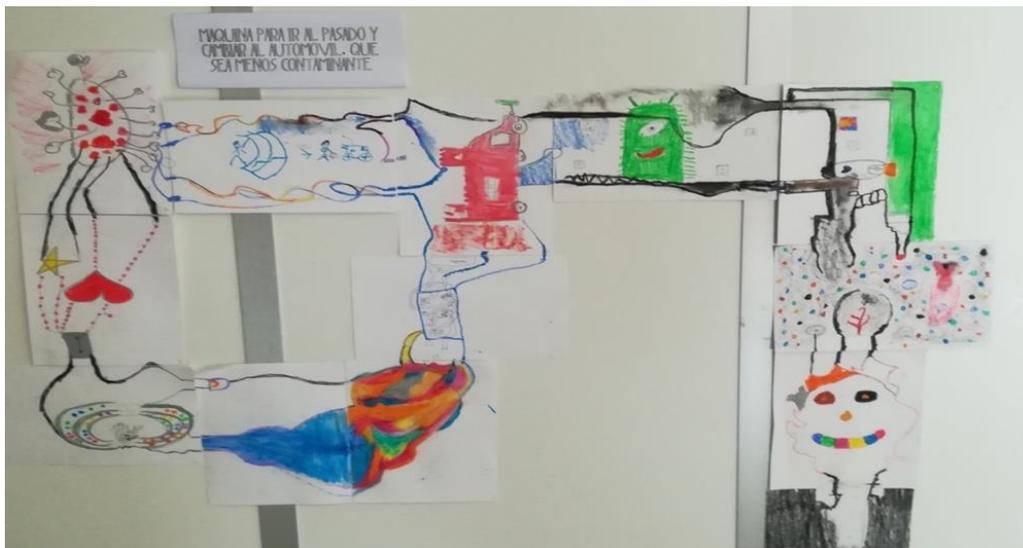
La libre creación ha generado otras tantas tensiones en los participantes, el bloqueo ante la falta de directrices, el encorsetamiento en patrones más propios de los adultos, incluso la vergüenza, frustraban muchos de los intentos. Ante el bloqueo, el recurso que más rápido aparecía era el de la imitación. Los resultados hablan por un lado de la pérdida de espontaneidad en el alumnado y su relación con la capacidad creativa a medida que se avanza en los cursos; y por otro, de las diferencias expresivas encontradas según el origen y el aprendizaje cultural. Los niños árabes, por lo general, se han mostrado más minuciosos y cómodos con las prácticas manuales e imaginativas o el uso del color y los niños de etnia gitana con el movimiento y la expresión corporal. Lo anterior sugiere cómo el sistema inhibe estas capacidades obviando además la predisposición natural y cultural.

Las acciones cercanas a la *performance* han favorecido enormemente el desarrollo creativo. Esto ha sido fundamentalmente a través del juego y su capacidad para igualar competencialmente. Hubo talleres, como el de la intervención del espacio con lanas o el de sombras, donde se experimentaron momentos altamente ritualizados, incluso de trance y se dio, de forma significativa, la nada habitual expresión de emociones. Estos talleres, son a su vez, los que culminaron con las intervenciones más potentes, tan espontáneas como significativas. El catártico estadiillo de percusión llevado a cabo con todo lo que tenían a su alcance o el suelo de uno de los patios totalmente cubierto con “pinturas-deseos”, parecen conectar con la idea de Fiorini (2006) de cómo, en el “caos creador”, los procesos creativos son posibilitadores de transformaciones y de nuevas formas de pensamiento liberadoras y transcendentales.

El miedo al caos por parte del propio centro explica el recelo inicial hacia la intervención del vestíbulo, de paso permanente, con todas las creaciones o retazos de las intervenciones de los alumnos. Felizmente se convirtió en una suerte de exposición integrada en la vida del centro que ayudó a la mejora de la autopercepción de los niños y a dar sentido a lo que hacían.

## Figura 2

*Máquina para ir al pasado y crear un coche menos contaminante*



Nota. Cadáver exquisito que idearon los alumnos de 5ºA expuesto en el vestíbulo.

**Autoridad, normas, disciplina.** Esta categoría se refiere al choque que puede suponer la aplicación de los procesos arteterapéuticos y sus principios frente a los principios de autoridad del sistema formal, más dirigidos a la preservación del orden y la disciplina. Este choque se observa en el personal, la arteterapeuta y el alumnado. En el personal, al encontrarse con acciones que van en contra de la norma y la jerarquía. En la arteterapeuta, por la dificultad de contradecir en esas circunstancias al personal del centro y a la falta de recursos cuando los niños no se comportan como se espera, cayendo, además, en formas en principio rechazadas. Y finalmente, en el alumnado, por el conflicto que supone el aprendizaje de procesos de autorregulación en un sistema marcado por una omnipresente disciplina y su relación con los comportamientos agresivos y marginales.

Las contradicciones entre lo que se exige a los alumnos y lo que hace parte del personal es otra constante, la prohibición de utilizar la violencia verbal o la de no interrumpir durante las clases, son algunas de ellas. En el diario de tensiones se recoge: “PC irrumpe bruscamente en el taller provocando cierta reacción de sorpresa y la risa de algunos, PC pregunta a una niña si le parece gracioso y como la niña dice que sí, comienzan los reproches”.

Otro aspecto importante es la influencia que pueden ejercer unos pocos niños en la mayoría por su comportamiento disruptivo. Su exclusión de los talleres facilitaba enormemente la labor, pero chocaba frontalmente con el sentido del proyecto. En cualquier caso, la falta de tranquilidad instalada en el ánimo de la mayoría de los niños del colegio y el miedo al descontrol ha sido un condicionante que ha limitado algunos de los talleres e imposibilitado otros avances. Además, ha supuesto ser una fuente de conflictos que terminaban en medidas disciplinarias y con los niños a la defensiva, todo un círculo vicioso.

El empeño por una disciplina que facilite el “orden” en el centro es llevado de muy diferente manera por el profesorado y en general por el personal. Desde las formas más autoritarias hasta las más permisivas conviven en un equilibrio que podría calificarse de frágil. Para la consecución de los talleres esto ha sido determinante. Se ha podido corroborar asimismo la relación directa de la actitud del docente acompañante con el grado de conflictividad del taller donde nada ha tenido que ver una postura intervencionista y/o autoritaria, con una de colaboración. Las tablas emergentes del análisis cuantitativo muestran

que a mayor colaboración de PC menor número de tensiones, mayor fluidez y menor conflictividad y a la inversa.

**Tabla 2**

*Tabla de relación actitud del personal del centro acompañante y tensiones*

PC acompañante -actitud	Nº de tensiones durante el taller			
	Apenas	Algo	La mitad	La mayoría
Perjudicó	0	0	5	3
Interfirió bastante	0	1	8	4
Neutra	2	2	3	2
Colaboró	2	3	0	2
Su presencia aporta	3	3	2	0
No hubo	1	4	4	1
Total	8	13	19	9

**Sistema de creencias.** Esta categoría se refiere a aquellas creencias y prejuicios propios del sistema en el que se está inmerso y que determinan de entrada cómo son las cosas. Se manifiesta en el caso de determinado personal del centro fundamentalmente en las ideas preconcebidas de cómo es o se comportará el alumnado y cuál es lo adecuado para ellos. En el alumnado por la influencia cultural y religiosa de su etnia, las aprendidas del entorno y del propio sistema educativo. En la investigadora, por las ideas que trata de aportar, contradictorias de entrada con el sistema y que necesariamente también debía poner en tela de juicio.

En este punto se ha evidenciado un sistema de actuación y pensamiento determinista que choca frontalmente con el trabajo de la posibilidad y el cambio. Se dan a menudo muestras de desconfianza hacia los alumnos (miedo a robos, agresiones o engaños) a las que no son inmunes. Dejar a los niños las cámaras, móviles y otros materiales como palos generaba gestos de comprensible inquietud de parte del personal del centro. En ocasiones estas creencias se ponen de manifiesto delante de ellos y a menudo acompañadas de expresiones como el recurrente “ya nos conocemos”. La confianza en ellos como partida, (en

sintonía con la línea pedagógica del centro), ha dado resultados inesperados, no hay que lamentar ningún robo destacable o agresión específica asociada a estas “concesiones”.

Otra dificultad observada en la mayoría, del alumnado al margen de etnias, ha estado en lo susceptibles que se mostraban respecto a temas que afectan a su cultura, religión o el rol impuesto por un sistema marcadamente patriarcal. El rechazo expresado hacia temas de igualdad de género o de diversidad sexual confrontaba con la naturalidad mostrada, en la práctica, por la mayoría del alumnado en ambos aspectos. En el centro se reconoce la diversidad sexual de varios niños (dato desconocido entre las niñas), pero la ausencia de mecanismos de atención a la diversidad e identidad de género impiden un desarrollo más saludable.

Esta actitud a la defensiva se fue diluyendo algo con el tiempo y las ideas, aunque sin desaparecer, se fueron expresando con mayor naturalidad, algo que parece estar relacionado con la confianza. En este sentido existieron evoluciones especialmente interesantes como la de E, niña gitana de sexto curso en edad de ser “pedida” muy descolgada ya de todo lo referente al centro y que mostró un enorme rechazo inicial hacia las prácticas. Hacia mitad de curso E se había incorporado de tal manera en las acciones, que terminó no solo por participar evidenciando su faceta más infantil y desinhibida, sino que, oculta tras su personaje, llegó a revelar un tema personal de vital trascendencia. Además, a mayor conexión con el taller menos importancia y atención a esquemas preestablecidos como los impuestos por el género. En DO45 se recoge (Fig.3 y 4):

Hoy A muy participativo, se ha puesto el tutú de falda, luego en la cabeza a modo de velo y ha terminado construyendo unas alas hechas con el plástico de burbujas que encontramos en el almacén y se ha puesto a volar, abandonando por un momento ciertos patrones de comportamiento habituales, para incorporarse al juego con los demás. [...]. De repente parece darse cuenta de lo que está haciendo o le dicen algo y se pone tenso, va hacia L y le da una torta.

La presión tan grande que soportan los niños hace que no sea fácil que se relajen y reaccionen a menudo, en parte, fruto de la frustración, con violencia tal y como se muestra en la secuencia de las figuras 3 y 4.

### Figura 3

*A volando con alas construidas con el plástico de burbuja*



Nota. Primera secuencia. A feliz. Captura del Vídeo (V451) de uno de los talleres de 3°.

### Figura 4

*A da una torta a L*



Nota. Segunda secuencia. A no soporta la presión. Captura del Vídeo (V451).

**Códigos generales y restringidos.**<sup>7</sup> Esta categoría se refiere a la dificultad de la

---

<sup>7</sup> Seguimos la teoría sociolingüística de Basil Bernstein que establece una relación entre lengua y clase social y su clasificación en *códigos elaborados*, como aquellos derivados de las relaciones sociales no dependientes del

convivencia entre los códigos restringidos propios de cada grupo de población y los generales admitidos e impuestos y, en cómo afecta su utilización y exploración dentro del espacio formal.

Durante los talleres se ha evidenciado la tensión que ha supuesto el consentimiento de algunas formas expresivas, tanto verbales como corporales, especialmente con el colectivo gitano. En este punto, dar palmas, tocar el cajón o bailar a flamenco se consiente de forma muy excepcional y ciertas expresiones como el “ay mi raza” se corrigen para exigir expresiones de un lenguaje universal y normalizado. A pesar del acuerdo con el centro, esto ha resultado a menudo contradictorio y problemático de cara al personal y su trabajo diario.

Inicialmente la no restricción provocó que utilizaran estas formas de manera exagerada, otro aspecto que se fue normalizando y que supuso toda una oportunidad. En DO52 recogemos:

Hay un momento en el que se ponen a utilizar expresiones en *caló* y como no les cortamos empiezan a decir un montón de palabras y expresiones que no entendemos casi, al principio se miran y se ríen, supongo que sienten que están burlando la “autoridad”, hay un momento de silencio, se tranquilizan y me empiezan a explicar que significa cada cosa, saco mi cuaderno y empiezo a apuntar, al final resulta muy instructivo y divertido, el resto de las niñas y niños no gitanos, escuchan con atención. Lo que en principio parecía estar al límite de lo “no permitido” se convierte en una charla muy gratificante y de la que hablarían con entusiasmo a sus familias.

Este “relajo normativo” ha dotado de fluidez, empoderamiento y ofrecido formas expresivas únicas reflejadas en movimientos, gestos y bailes, más o menos explícitos (Fig.5). Lo más significativo ha estado en que estas expresiones se dan de todas formas y de manera constante al margen de su consentimiento, integradas de forma natural en cualquier acción. Esto se puede corroborar en la mayoría de los vídeos y deja al descubierto la necesidad de resolución del conflicto entre lo que sucede de forma espontánea y lo que se impone en el centro.

---

contexto y que se imponen como universales (los hemos llamado generales) y *códigos restringidos*, dependientes del contexto y la propia cultura.

## Figura 5

### *Bailes espontáneos en el patio*



Se ha observado así mismo como la universalidad de lo que se hace y se transmite en contradicción con las disposiciones naturales y culturales, no solo supone el despilfarro desaprovechamiento de habilidades ya expuesto, sino que pueden resultar una agresión personal y cultural no intencionada. En DT. Se recoge:

Es la hora del recreo, mientras recojo observo que F (niña marroquí) no ha bajado aún al patio. Está sentada tomando su almuerzo perfectamente dispuesto en el pupitre a base de yogurt y dátiles. Entra PC para recordarle que es la hora del “recreo” y la insta a bajar. F no sabe qué hacer con su almuerzo, no es fácil comerlo en el bullicioso patio, lo guarda y sin decir nada, baja.

**Uso del espacio, de los materiales y otros esquemas preestablecidos.** Esta categoría se refiere a la asignación y uso de espacios y materiales y lo problemático del cambio.

La intención de que el alumnado conectara con un uso “diferente” del espacio resultó controvertida. La resistencia hacia esto observada en algunos miembros del personal del centro contrastaba con el abandono de espacios y materiales o la infrautilización de otros como los enormes y asfaltados patios. Resultaba algo paradójico que hubiera espacios sin uso, desordenados o sucios, que no se podían utilizar precisamente por estar en desuso o tener alguna función asignada que nunca llegaba. La tensión de todo esto se traducían además en sorprendentes reacciones de reapropiación de elementos. En DT se recoge:

En el patio los niños se colocan divertidos debajo de un precioso toldo hecho con todos los aros defectuosos intervenidos con lanas y que colgamos aprovechando los dos únicos árboles y una ventana del patio lateral. Las familias se van uniendo, nos ayudan y nos hacemos fotos. [...] La fiesta duró poco [...] PC dice que qué hacen esos aros ahí, que son para gimnasia, que los niños se cuelgan y que qué imagen para el barrio. Hay que quitarlos.

### **Figura 6**

*Preparando el toldo de aros*



A pesar de que inicialmente la respuesta de los alumnos ante este uso “no normalizado” fue algo descontrolada, con el tiempo, se fueron adaptando e ideando formas de hacerlo muy reveladoras. En DO35 leemos “J empieza a alterarse mucho, hoy tampoco

ha dormido, temo que se ponga violento. Le pierdo un momento de vista y a continuación le veo metido en el tubo, me asomo, está tranquilo y sonríe, nadie le molesta”.

### **Figura 7**

*J encuentra su espacio*



Nota. Fotografía tomada por una alumna de 3º durante el taller, *recorriendo el cole*.

De forma más exclusiva se ha hallado una categoría importante que afecta directamente a la arteterapeuta, esta habla de la falta de flexibilidad o capacidad de reacción ocasional para convertir algunas acciones no esperadas en una oportunidad olvidando la importancia del proceso, punto clave de la investigación, pues el miedo al descontrol de ciertos momentos ha imposibilitado observar la riqueza de muchas acciones e impedido no caer en otras consideraciones.

Los visionados de los vídeos son los que han puesto en evidencia esta ceguera. A menudo talleres que se percibían como descontrolados revelaban formas y acciones muy interesantes que nada tenían que ver con la inicial percepción. Competiciones sin altercados por trozos de lana que estaban por el suelo con volteretas increíbles para cogerlos, hábiles sustracciones de arcilla escondida para poder continuar o los innumerables gestos y bailes llenos de expresividad aprovechando cualquier circunstancia, nos indican que, a pesar de no hacerse lo planeado, el juego libre no impide el desarrollo de interesantes procesos.

### **VI. Se hace camino al andar**

La clave de esta investigación ha estado en el apoyo explícito de la dirección del

Centro educativo al proyecto, el número de talleres y la posibilidad de realizarlos durante las horas lectivas, lo que ha permitido el fundamental desarrollo del vínculo y un progresivo entusiasmo hacia las prácticas en el que mucho ha tenido que ver su aspecto lúdico y la libre elección de estas por parte del alumnado. Todo lo anterior ha facilitado la observación, la incorporación de procesos mucho más complejos y la integración de alumnos que en principio parecían relegados a no participar. Los factores diferenciales del centro han sido, como era de esperar, una oportunidad.

Las notables diferencias entre el profesorado de motivación, implicación y estilos educativos han determinado la realización de los talleres y marcado significativamente la consecución de los talleres y a la propia investigación.

La falta de tranquilidad, a menudo asociada al conflicto y la agresividad, ha dificultado en ocasiones la conexión entre el alumnado y las prácticas, pero también ha limitado la investigación al confundir su búsqueda con el orden y la disciplina. En cualquier caso, el estado de ánimo general de los niños se puede calificar de disfórico y los ejercicios de ritmo, imaginación o de relajación han facilitado enormemente las transiciones y la conexión con los talleres. Pensamos que la inclusión de estas prácticas en las rutinas diarias del colegio ofrecería un beneficio que seguro se extendería, más allá del centro escolar, a su vida cotidiana.

Se puede concluir que los principales focos de tensión se observan en el diferente uso de la comunicación, imposiciones o expresiones, una arraigada desconfianza de parte del personal del centro hacia los alumnos y el miedo a la libertad de acción y la experimentación, fundamentalmente desde lo que se entiende desde el criterio formal como falta de disciplina. En este punto se hace necesario reconocer las dificultades del profesorado para cumplir con un currículo en circunstancias muy complejas y el lógico rechazo inicial hacia situaciones que generan aún más incertidumbre.

Las acciones cercanas a la *performance* han aportado una suerte de competencia generalizada y han facilitado la desinhibición y la experimentación en los procesos creativos además del desarrollo de otros aspectos como la colaboración o el relajo ante esquemas preestablecidos. A través del juego se han explorado posibilidades espaciales, corporales y emocionales y la creación libre, cuando se ha dado, ha sido fundamentalmente porque

estábamos jugando, algo que permite afirmar la relación ya establecida por Winnicott (1993) de cómo a través del juego el individuo es creativo y al ser creativo se descubre a sí mismo.

Las manifestaciones propias de cada cultura, especialmente las de etnia gitana, están aceptadas por el entorno educativo, pero prácticamente erradicada su expresión en las rutinas diarias del colegio. La experiencia vivida confirma las posibilidades que ofrece trabajar con la riqueza de las expresiones artísticas propias y lo que se da de forma natural. Tal y como piensa Bernstein (1975) los códigos *integrados* son emancipadores y proporcionan autonomía y capacidad crítica a las personas.

La cultura no es sólo la manifestación artística o intelectual que se expresa en el pensamiento. La cultura se manifiesta, sobre todo, en los gestos mas sencillos de la vida cotidiana. Cultura es comer de un modo diferente, es dar la mano de un modo distinto, es relacionarse con el otro de otro modo. Cultura para nosotros, son todas las manifestaciones humanas, incluso lo cotidiano, y es en lo cotidiano donde se da algo esencial el descubrimiento de lo diferente” (Freire & Faundez, 2013, p.51).

En un momento en el que la crisis por la Covid19 ha dejado en evidencia las enormes carencias de nuestro sistema educativo, pero también ha supuesto toda una oportunidad de revisión de sus principios, la pregunta que debemos hacernos es para qué la educación hoy. Necesitamos un nuevo paradigma, “uno que tienda a la creación de ciudadanos globales. La visión holista se fundamenta en el principio de interconexión de todas las cosas y la necesidad de una conciencia planetaria” (Damián Juárez, 1997, p.11).La comunidad educativa debería ponerse a co-crear con los herederos reales de este degradado orden socioeconómico, nuevos espacios de aprendizaje.

Investigaciones como esta, muestran los beneficios de repensar nuevos espacios de aprendizaje donde aprender a enfrentarnos, en común, a la incertidumbre generada por los cambios devenidos. “Crear no es producir. Es ir más allá de lo que somos, de lo que sabemos, de lo que vemos. Crear es exponerse. (Garcés, 2013,p.81).

Las tensiones se han dado y se darán siempre que un “otro” quiera alterar lo normalizado e impuesto pero esa inclusión ha generado también adhesiones y colaboración. La tensión entendida como oportunidad es una suerte de foco y de guía.

Muchas de las resistencias iniciales se han ido resolviendo e integrando de tal forma en el centro que pueden, sin haber resuelto del todo el conflicto, mostrar un camino claro de entendimiento. Las conclusiones del estudio deben entenderse exclusivas del contexto estudiado, pero podrían llegar a replicarse en otros similares siempre a la espera de futuros estudios que lo confirmen. “Educar es una práctica que está siempre más allá de los contenidos que se imparten y que sobrepasa cualquier forma prefigurada de conocimiento. Educar es pensar, interrogar e interrogarse, activar, crear y sentir” (P. Martínez, comunicación personal, 5 de Mayo de 2019).

### **Referencias Bibliográficas**

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*, París: Minuit.

Boletín Oficial del Estado. (2006). 1ESP 0.2. 2006 LOE Texto Consolidado. *BOE Núm. 106. Actualizada 2011, 106, 1–50.* Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Damián Juárez, V. (1997). Educación holista para una conciencia planetaria. In R. comp. Gallegos Navas (Ed.), *El destino indivisible de la educación : propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad-naturaleza en la enseñanza* (1st ed., pp. 9–29). México: Pax México.

Ecologistas en acción, & Teachers for future. (2021). *Aportaciones al borrador del currículo de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato* (pp. 1–30). Recuperado de: <https://docs.google.com/document/d/1CxEaPafzZWl0D3pTJvdaGfbX7rThZWnezxtstDKHPg8/edit>

Fernández Martorell, C. (2020). Observaciones a la retórica de las nuevas propuestas pedagógicas. In P. Martínez (Ed.), *Pedagogías y emancipación* (pp. 100–127). Barcelona: Arcàdia Macba

Fiorini, H. J. (2006). Formaciones de los procesos terciarios: Una tópic del psiquismo creador. In *El psiquismo creador*. Paidós. Recuperado de: [http://www.hectorfiorini.com.ar/form\\_ter.pdf](http://www.hectorfiorini.com.ar/form_ter.pdf)

Flick, U (2012). Codificación y categorización. In *Introducción a la investigación cualitativa*. (pp. 192-212). Madrid: Ediciones Morata

- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido* (2nd ed.). Siglo XXI.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Madrid: Siglo XXI.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- García Olivo, P. (2018). “¡Forjad,forjad escuelas,malditos!” In J. Encina, A. Ezeiza, & E. Urteaga (Eds.), *Educación sin propiedad. Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos, y el Poder es su ley* (pp. 109–116). Huarte-Navarra Volapük.
- Gil-Delgado, V. (2016). Enseñar a no hacer nada. Prácticas performativas en el aula. In P. Martínez (Ed.), *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada* (pp. 37–58). Madrid: Comunidad de Madrid.
- Hautala, P.-M. (2011). Art therapy in Finnish schools : education and research. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 6, 71–86. [https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2011.v6.37085](https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37085)
- Ingold, T. (2016). *Lines . A brief history* (1st ed.). Londres: Routledge.
- Klein, J.-P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social.*, 1, 11–18. [https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2011.v6.37085](https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37085)
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Madrid: Siruela.
- Martínez, P. (Ed.). (2017). *No sabíamos lo que hacíamos Lecturas sobre una educación situada*. Madrid: CA2M.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial Del Estado*, 61561–61567.
- Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, 7–15.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte* (1st ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Salcido, M. (2018). *Performance. Hacia una filosofía de la corporalidad y el pensamiento subversivos*. Secretaría de Cultura, INBA, CITRU. Recuperado de: <https://citru.inba.gob.mx/publicaciones/107-fijos/publicaciones/ebooks/787-performance-hacia-una-filosof%C3%ADa-de-la-corporalidad-y-el-pensamiento-subversivos.html>

- Santamaría, A. (2018). *En los límites de lo posible. Política, cultura y capitalismo afectivo*. (1st ed.). Tres Cantos-Madrid: Ediciones Akal. <https://doi.org/10.14198/socdos.2018.3.1.05>
- Spry, T. (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706–732. <https://doi.org/10.1177/107780040100700605>
- Stake, R. E. (2007a). Harper School. In *Investigación con estudio de casos* (4th ed., pp. 117–143). Madrid: Ediciones Morata S.L. <https://doi.org/M-23.332-2007>
- Stake, R. E. (2007b). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Varela, J., & Alvarez-Uría, F. (2018). Clases sociales, pedagogías y reforma educativa. In J. Encina, A. Ezeiza, & E. Urteaga (Eds.), *Educación sin propiedad. Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos, y el Poder es su ley* (pp. 173–203). Huarte-Navarra: Volapük.
- Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

## *Acerca de las autoras*

*Pilar Enjuto Castellanos*, licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y premio a la excelencia en el Máster Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social (UVa, UCM, UAM) Coordinadora de actividades psico-socioterapéuticas en el ámbito en la prevención y el tratamiento de drogodependencias y estudio de los factores diferenciales del tratamiento en la mujer y en la enfermedad mental. Activista medioambiental y pro-derechos humanos, mis intereses actuales están en el entorno de la ecoeducación, la promoción de la performance como medio de expresión, reivindicación y aprendizaje y las técnicas del Yoga y la meditación. Desde 2018 residente en el taller familiar para niños con autismo, Flatus Vocis, impartido por la artista Laia Estruch, organizado por el departamento de educación del MACBA. Actualmente desarrollo un doctorado de la Universidad Valladolid en Investigación transdisciplinar en educación con un proyecto de investigación sobre Ecoeducación y construcción de ciudadanía mediante el uso de técnicas corporales y performativas y he sido promotora e investigadora Principal del ensayo clínico titulado: “Estudio de una intervención destinada a entrenar la autocompasión sobre los niveles de depresión y ansiedad durante el confinamiento por COVID-19”.

*Alicia Peñalba Acitores*, profesora Titular de música (ac. Catedrática) en la Universidad de Valladolid. Licenciada en Musicología (Premio Nacional de final de licenciatura), flautista, logopeda y musicoterapeuta. Obtuvo la Mención de Doctorado Europeo en 2008 y con mención de calidad con una tesis en sobre el papel de la corporeidad en la interpretación musical de instrumentos acústicos y digitales (premio extraordinario de doctorado). Ha participado en numerosos proyectos europeos, proyectos I+D+I y regionales y disfrutado más de 9 meses de estancias de investigación en centros extranjeros (Sheffield University; Rene Descartes-París V; InfoMus Lab- Génova; McGill, Music Technology Group-Montreal). Ha sido coordinadora del Máster de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social (UVa, UCM, UAM) y es la presidenta del comité de Expertos en Musicoterapia de la asociación profesional AELFA-IF. Sus líneas de investigación están orientadas hacia el estudio de inclusión a través del arte, los procesos cognitivos corporeizados 4E en la experiencia musical y las prácticas musicales inclusivas mediadas por la tecnología habiendo publicado más de 50 escritos en relación a estos temas.