

**MASTER INTERUNIVERSITARIO EN
ARTETERAPIA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA
LA INCLUSIÓN SOCIAL**

Trabajo Fin de Máster

“Arteterapia y Escuela Inclusiva”



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID**

Alumna: Paula Hernández Castro

Tutora de Prácticas: Catalina Rigo Vanrell

25 de Mayo de 2012

RESUMEN

La diferencia es tan natural y tan antigua como el ser humano y, sin embargo, desde tiempos remotos el mismo ser humano se ha empeñado en verla como algo negativo, peligroso o incluso sobrenatural, llegando a propiciar su eliminación o aislamiento. La escuela inclusiva ha constituido un reto constante en el terreno educativo durante las últimas décadas. Sin embargo, y aunque se haya avanzado mucho en los últimos veinticinco años, no es todavía una realidad. Y es que, los servicios y apoyos especializados, por sí solos, no garantizan la mejor atención educativa ni mucho menos la inclusividad. Lo realmente fundamental para que se produzca un verdadero cambio en la escuela es un verdadero cambio de actitud y de mentalidad en la sociedad. La “educación para la diversidad” tan en auge últimamente, dada la realidad cambiante del alumnado en nuestro país, cada vez más diverso, esconde todavía prácticas exclusivas, bajo valores de equidad y tolerancia.

La propuesta del presente trabajo es reivindicar la inclusión del arteterapia en la escuela para trabajar aspectos que propicien un cambio real hacia la inclusión para, a través del arte, construir una verdadera sociedad más justa e igualitaria.

Palabras Clave: escuela inclusiva, arteterapia, diferencia, diversidad, integración.

ABSTRACT

Difference is something as natural and ancient as human being. However, since ancient times, human being have considered these human differences as something bad, dangerous or even supernatural, always trying to isolate them or kill them. During the last decades, inclusive school is been a constant challenge regarding Education. However and despite the steps forward in this field, inclusive school is not a real fact yet. An optimum education and inclusivity are guaranteed not only by the specialized supports or services. What really matters is a true attitude and mentality change in our society. The “Diversity Attention” is been rapidly gaining in importance during the last years due to the change in students reality in our country. But, this concept still hides exclusion behind values like equality or tolerance.

My proposal is to claim the inclusion of Art- therapy in the school in order to develop and favour a real change towards inclusion, throw the art.

Keywords: inclusive school, Art-therapy, difference, diversity, integration.

1. ÍNDICE

- RESÚMEN, <i>ABSTRACT</i> Y PALABRAS CLAVE	2
- INTRODUCCIÓN	5
- MARCO TEÓRICO	11
○ Aproximación teórica conceptual	11
○ Recorrido histórico de la diferencia: de la Educación especial a la Integración escolar	23
○ Recorrido histórico de la educación artística	40
○ Marco legal de la Educación Especial y la Integración	44
○ Marco legal de la Educación artística en Educación Primaria	46
○ Estado de la cuestión	47
▪ Diferencia y diversidad	47
▪ De la diferencia a la in-diferencia; el individualismo como paradigma actual	51
▪ La educación emocional en la escuela	55
▪ El arte y el Arteterapia en la escuela inclusiva	56
▪ El papel de la empatía	62
▪ El peligro de las etiquetas	64
▪ Hacia una escuela inclusiva y resiliente	66
- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	75
○ Consideraciones previas	74
○ Objetivos	76

○ Metodología	77
▪ Tipo de investigación	78
▪ La investigación basada en las artes	79
▪ Estudio de un caso: en qué consiste	82
▪ Plan de actuación, cronograma, fases, recursos	86
▪ Resultados – el caso de PEPE	100
- CONCLUSIONES	124
- PROPUESTAS	129
- BIBLIOGRAFIA	131
- ANEXO	134

2. INTRODUCCIÓN

*Lo querían matar los iguales,
porque era distinto.
Si veis un pájaro distinto, tiradlo;
si veis un monte distinto, caedlo;
si veis un camino distinto, cortadlo;
si veis una rosa distinta, deshojadla;
si veis un río distinto, cegadlo.
si veis un hombre distinto, matadlo.
¿Y el sol y la luna dando en lo distinto?
Altura, olor, largor, frescura, cantar, vivir
distinto de lo distinto;
lo que seas, que eres distinto
(monte, camino, rosa, río, pájaro, hombre):
si te descubren los iguales,
huye a mí,
ven a mi ser, mi frente, mi corazón distintos.
Juan Ramón Jiménez
en «Una colina meridiana» (1942-1950).*

No cabe duda que la educación está precisamente en boca de todos a día de hoy. Desgraciadamente, no lo está por encontrarse precisamente en una situación favorable. La coyuntura económica que actualmente, y ya desde hace un par de años, atraviesa nuestro país, está generando una serie de recortes en nuestro estado de bienestar encaminados, dicen, a tratar de sacar la situación a flote. Ajustes económicos que se están ensañando especialmente en un terreno que, desde mi punto de vista, no debería ni siquiera considerarse como una opción a recortar: en el terreno educativo.

Si el futuro de la educación está, paradójicamente, encaminado a una inevitable regresión, en vista de lo que está ocurriendo: ¿qué pasará con todo lo que se ha luchado para conseguir las oportunidades que tenemos ahora? ¿qué pasará con los derechos de todos los niños y niñas a disfrutar, por igual, de una educación? ¿Qué pasará con aquellos niños y niñas que tienen más dificultades para acceder al aprendizaje... y qué pasará con su integración en las aulas? ¿Qué pasará con la “escuela para todos” que tanto tiempo, leyes y esfuerzo, nos ha costado alcanzar?... Si es que la habíamos alcanzado realmente.

De todas estas premisas, en conjunción con las que se detallan más adelante, se gesta, desarrolla y nace el “germen” y el motivo de este proyecto de investigación.

Pero, como el fraile fue antes marinero que fraile y sirviéndome, si se me permite, de una metáfora naval, comenzaré por el principio.

Se podría decir que al comienzo de este Trabajo Fin de Master me doy por embarcada, desde este mismo momento, en un profundo océano de conocimientos. Resultan, por el momento, ser aguas heterogéneas ya que, a pesar de que todavía me hallo (como quien dice) en puerto, sin haber quitado apenas el ancla ni haber preparado la hoja de ruta, bien es cierto que me acompañan en la maleta ciertos conocimientos previos sobre lo que me queda por navegar... conocimientos que me sirven de pies, de maleta y de masa moldeable a la que he de dar forma durante mi viaje. Es por ello que se trata de un mar de aguas desconocidas, pero con ciertas corrientes conocidas, que también deben tenerse en cuenta antes de explorar las demás.

¿Cómo no hacer referencia a estos conocimientos previos antes de partir? Si no lo hiciera yo misma no podría considerarme “maestra”, que lo soy en vocación y papel, aunque todavía no en la práctica, ya que desde mis principios pedagógicos adquiridos antes de comenzar esta aventura en forma de máster interuniversitario en el que me encuentro inmersa, los conocimientos previos juegan un papel fundamental sobre los que fundamentar y edificar todo aprendizaje que se quiera considerar significativo.¹ Es por ello que no quiero dejarlos de lado antes de embarcar, por considerarlos necesarios en tanto que te hacen ser consciente, por un lado de lo que ya conoces sobre el tema a investigar y profundizar y, por otro, conforman una base sobre la que poder acomodar y dar sentido a los nuevos, además de servir de indicativo de lo que te queda por descubrir; de esas “fracturas” o agujeros desconocidos que

¹ Los conocimientos previos juegan un papel esencial en la concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Vygotsky, Bruner, Piaget y Dewey. El aprendizaje por Proyectos de Trabajo, en contraposición a las tradicionales y lineales “unidades didácticas” es un claro reflejo de este enfoque constructivista de la educación y constituyen un modelo de instrucción auténtico en el que los y las estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

albergan los conocimientos que ya posees y que siempre se pueden ampliar y/o modificar.

Bienvenidos sean todos los nuevos conocimientos, todas esas nuevas aguas por surcar... que para eso me subí a este barco.

Ahora bien; *¿qué es lo que ya sé sobre lo que voy a investigar?*

Para empezar cuento con mi formación previa como educadora infantil, tanto a nivel de grado superior como, posteriormente, a nivel universitario. Durante estos cinco años de especialización en la educación de los más pequeños y pequeñas, el curriculum ha dedicado siempre un pequeño porcentaje de dichos estudios a formar en nosotros, los docentes, unas bases (y digo “bases” puesto que así se denominaba precisamente a la asignatura universitaria dedicada más especialmente a este asunto: “Bases pedagógicas de educación especial”) esenciales, para convertirnos en unos profesionales con un mínimo de conocimientos sobre las personas que esta “educación especial” técnicamente viene a englobar. Dicho sea de paso, cuánto más adecuado sería utilizar el término especial para referirnos a estas personas en las que los “no especiales” (por seguir en este juego de etiquetas) nos empeñamos en meter siempre en un saco...en un saco, que no es el mismo que el nuestro.

Y sin haber llegado de lleno al punto donde empiezo a revelar mis conocimientos previos sobre la educación inclusiva, se me antoja ahora, al hilo del término, de los sacos, y del término especial, la siguiente cuestión:

Si tendemos hacia una escuela inclusiva, *¿por qué ya de primeras el término “escuela” ha de llevar dicha “coletilla”?* Creo haber llegado a la conclusión ya durante el poco tiempo que llevo en este barco, de que todavía nos queda mucho por hacer en este camino de inclusión, si el término “escuela” en sí mismo, ha de ir acompañado del adjetivo “inclusiva” para denotar este carácter de inclusión (valga la redundancia). La escuela, la educación y, al fin y al cabo, la mentalidad de nuestra sociedad, será realmente inclusiva cuando no haga falta añadir nada; porque eso querrá decir que no habrá que distinguir

“escuela inclusiva” de otra que no lo es. Cuando la educación sea inclusiva, *per sé*, y no necesite de adjetivos calificativos para que así sea.

Sólo con esta reivindicación ya me parece suficientemente importante que los profesionales que nos dedicamos al decisivo mundo de la educación, nos propongamos investigar sobre el tema. Yo, personalmente, me siento doblemente involucrada en dicha tarea, por estar inevitablemente ligada a la escuela por mi formación docente, y también como arteterapeuta que busca y reivindica su lugar y su utilidad en dicho ámbito.

Y es en esta simbiosis educadora – arteterapeuta donde se desarrolla el embrión, que ya dejó de ser un simple germen, de la presente investigación...

Pero antes, en vista de que sigo mirando el océano desde el puerto sin todavía haber metido apenas ni la punta del pie, volveré al punto de mis conocimientos previos sobre la escuela inclusiva, también conocida (o confundida) como “educación integradora”, “integración escolar” o “escuela para todos”. Aunque también sobre esta nomenclatura sea preciso investigar, puesto que dichos términos presentan ciertos matices de diferencia, como veremos más adelante.

Partiendo de la base de estar convencida de que, o bien todos somos iguales o bien todos tenemos discapacidades o dificultades, pero en unos individuos se presentan de una manera más “visible” o palpable que en otros, sé que el ser humano desde los inicios se ha encargado de clasificar a sus “iguales” (muy apropiado término en estas premisas) partiendo de su propio ombligo, por así decirlo. Es decir, los seres humanos que han tenido más poder, peso o liderazgo social, desde los tiempos remotos, han establecido distancias e incluso rechazo a las personas visiblemente diferentes (por su físico, comportamiento o manera de comunicarse) a “la media” de la población. Pero *:¿cuándo y de qué manera comenzaría esta distinción?*. Esto es uno de los puntos en los que he de investigar.

En mi experiencia este verano como cooperante en una escuela en la pequeña ciudad de Estelí, al norte de Nicaragua, tuve la suerte de trabajar en una escuela donde la integración escolar era verdaderamente una realidad; en

una verdadera “escuela inclusiva”. Esta experiencia constituye también una parte importante de conocimientos y , sobretodo, de experiencias, sobre las que parto para abordar esta investigación, y por supuesto detallaré con más calma más adelante.

Sé que me estoy formando en un profesión que, aunque nueva y desconocida para muchos, se está abriendo camino en la realidad actual (no muy halagüeña en nuestro país, como estamos viendo) y cuenta con unos principios totalmente enfocados a la persona y a su “humanidad” con todo el cariño hacia el ser humano que este término conlleva . Que se trata de una profesión que se centra en el individuo por lo que posee, por sus capacidades y virtudes, en lugar de por lo que lo hace “diferente” , por sus dificultades o “necesidades especiales” como técnicamente se les conoce. Sé que el arteterapia va dirigida (y ya se encarga el mismo título de recordarlo) a la inclusión social y es por ello que esta investigación adquiere todavía más sentido para este máster y para mi vocación docente.

Si hemos de tender necesaria e indiscutiblemente hacia la inclusión es porque durante mucho tiempo ha existido la exclusión y si todavía hemos de distinguir entre una y otra , es porque queda mucho por hacer todavía. Creo firmemente en el poder del arteterapia como estrategia en una educación intercultural e inclusiva, en el arte como estrategia de inclusión social y escolar, y como motor de cambio social. De la misma manera creo en su inclusión (siguiendo con el mismo término) en el sistema educativo para proporcionar herramientas de cambio en la sociedad y de mejora en las personas que lo necesiten, ya sea por tener problemas de comunicación, de acceso al aprendizaje o de habilidades sociales; ya sea por no comprender que otro mundo es posible o ya sea por simple prevención de conflictos. Si la educación es el motor del cambio y conforma los primeros pasos hacia una convivencia mejor entre todos los individuos que habitamos el mundo, el arteterapia debería tener un hueco en este ámbito, tan decisivo para el bienestar humano.

Me gustaría, por tanto, con esta investigación dar sentido a estas convicciones, aprendiendo y comprendiendo más sobre integración, sobre

escuela inclusiva y sobre el papel que el arteterapia puede y debe tener en estas premisas.

La parte investigadora de este trabajo fin de master se llevará a cabo mediante un estudio de un caso concreto, con el que he trabajado de manera individual en el centro de prácticas, que detallaré en base a los principios de investigación cualitativa. Esto vendrá reflejado en el punto 4 de este trabajo y me servirá además para ejemplificar de alguna manera, la situación actual, y real, de la escuela inclusiva en nuestro país y en estos momentos.

Para acabar esta justificación y volviendo a la metáfora naval inicial, me siento ya con ganas y preparada de hacer zarpar este barco, no sin antes dejar por escrito las siguientes preguntas de investigación en la primera página de mi cuaderno de bitácora:

- *¿Es la escuela inclusiva, verdaderamente, una realidad actual?*
- *Cuando hablamos de integración en la educación...¿estamos hablando de escuela inclusiva?*
- *¿Qué papel tiene el arteterapia en este contexto y qué papel debería tener?*

Todas estas cuestiones son las que abordaré en el presente trabajo tratando de fundamentarlas para poder llegar a conclusiones que me sirvan en mi futuro profesional como arteterapeuta que, espero, pueda ser en un ámbito educativo para poder aportar mi granito de arena para el cambio y la mejora del sistema y para poder llegar a esa “simbiosis” de la que hablaba al principio entre mi vocación docente y arteterapéutica.

“Ser mujer, ser gitana, ser Síndrome de Down, ser negra, ser parálítico o ser sencillamente niña o niño es un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. No hay dos amapolas iguales. No existe historia de la humanidad si no existen niños y niñas. La Historia de la Humanidad es la Historia de la Diversidad” (López Melero, M. La Infancia Invisible1998:14)

3. MARCO TEÓRICO

a. Aproximación teórica conceptual

Las palabras, además de constituir nuestro lenguaje y darle orden, sentido y forma, juegan un papel crucial en el mundo del significado y, por ende, nos ayudan también a conocer mejor las cosas de las que hablamos.

En el campo en el que nos movemos, el de la exclusión- inclusión- integración, dentro del ámbito educativo, hay varios conceptos que son denominador común constante y que por tanto me gustaría analizar, para comprender mejor el problema.

Me gustaría recalcar, como dato curioso, que tras haber revisado la bibliografía, me he percatado de un detalle: casi todos los términos relacionados con este problema comienzan por la letra “D” : diferencia, dificultad, diversidad, discapacidad, deficiencia...

Voy a comenzar por el concepto que, a mí entender, es el que crea y genera el problema de la exclusión y en el cual se encuentran incluidos los que vendrán después: la Diferencia. Desde el mismo momento que existieron los primeros hombres y mujeres en nuestro planeta existió la diferencia, puesto que todos los hombres y mujeres somos, únicos e irrepetibles y, por tanto, diferentes entre sí. Como dice la cita de López Melero a la que se ha hecho alusión al final de la introducción: “La Historia de la Humanidad es la Historia de la Diversidad” (López Melero, M.:14).

En este breve recorrido semántico vamos a darnos cuenta también del poder que, dentro de esta “familia” de palabras asociadas a la diferencia, tienen los prefijos y los pares de opuestos. Los prefijos han llamado siempre particularmente mi atención y más en estos momentos de búsqueda investigadora en la que me encuentro. Creo que otorgan mucha información y tienen un poder en ocasiones peligroso. Por ello, antes de nada me gustaría partir de las siguientes consideraciones en torno a varios sufijos implicados en el ámbito que nos ocupa:

- El prefijo griego *dís* significa anomalía o dificultad. Los médicos suelen sacarle mucho partido en el sentido de “mal”. No menos de un centenar de entradas se pueden encontrar en cualquier diccionario médico al uso con ese comienzo seguido de palabras que aluden a funciones o mecanismos orgánicos,
- El prefijo *in* significa privación o negación, expresando el valor contrario a la palabra que acompaña.
- El prefijo *sub* significa 'debajo', en sentido recto o figurado, peor además proporciona a las palabras una suerte de prestigio inverso, un toque demoníaco e infeliz o desgraciado. Ahí están ejemplos como subteniente, subsuelo, subalterno o subconsciente. (Millás, Juan José. Artículo *Subcolumna* en El País, octubre de 2006).

DIFERENCIA

Del latín *differentia*.

En el diccionario de la RAE, encontramos las siguientes acepciones²:

1. f. Cualidad o accidente por el cual algo *se distingue* de otra cosa.
2. f. *Variedad* entre cosas de una misma especie.
3. f. Controversia, disensión u oposición de *dos o más personas* entre sí.

Como vemos, ya desde su misma definición y escojamos la acepción que escojamos, la diferencia ya implica distinción, discriminación u oposición y, además, implica a las personas.

Como decía, la diferencia es tan natural y tan antigua como el ser humano y, sin embargo, desde tiempos remotos el mismo ser humano se ha empeñado en verlo como algo negativo, peligroso o incluso sobrenatural, por lo que había que aislarlo e incluso eliminarlo. Quizá por ignorancia o superstición, e incluso por razones políticas o económicas; el caso es que la diferencia, en demasiadas ocasiones, ha dado pie a marginar al portador de la misma,

² Las 3 primeras con las que nos interesan.

generando así las desigualdades que a su vez han generado perjuicios para estas personas vistas como “diferentes”, que se han traducido pérdida de derechos y prohibición, en definitiva, de aprovechar y disfrutar del mundo igual que lo hacemos los demás, los “no diferentes”.

Ahora bien, ¿qué criterios se ha seguido desde la mente humana para clasificar a alguien como “diferente”?

Existen multitud de tipos de diferencias humanas así como formas de clasificarlas y éstas varían dependiendo de la época, del contexto cultural y socioeconómico en el que nos encontremos.

Porras Vallejo, Ramón , en su libro: “Una escuela para la integración educativa” (1998: 21), nos habla de las diferencias más utilizadas en nuestro ámbito cultural y moderno:

- Intelectuales
- De género
- De edad
- De raza
- De clase social
- Motóricas
- Sensoriales
- De personalidad
- Culturales (nacionales o regionales)

En la misma línea Ignasi Puigdemívol, en su libro: *“La educación especial en la escuela integrada”*, divide las diferencias según tengan un carácter individual o social. Así, por ejemplo, cuando hablamos de diferencias de capacidad o de ritmo de aprendizaje nos referimos a diferencias individuales, mientras que si hablamos de diferencias religiosas o lingüísticas se trata de diferencias de índole social o colectiva, que constituyen rasgos identificadores para los componentes de grupos sociales concretos y definidos. (Puigdemívol, 1998: 14).

Estando o no de acuerdo con uno u otro autor, parecen clasificaciones bastante aplicables a nuestra actualidad educativa y parece lógico pensar que,

por tanto, son estas diferencias las que nos hacen ver al otro “diferente” o “especial”, término que también merece la pena considerar en este apartado.

Si echamos la vista atrás, casi incluso hasta la época medieval, la escuela tradicional ha tratado de mitigar las diferencias naturales entre los niños y las niñas pretendiendo una escuela “homogénea” cosa que hoy en día, afortunadamente, resulta inviable gracias al avance de nuestra mentalidad, hacia una sociedad más justa e igualitaria para todos. Hemos pasado, a base de mucho tiempo y lucha, de poseer un modelo único de escuela al que el alumnado había de amoldarse si o si, a un modelo de escuela que se adapta a cada alumno y alumna, tenga las características que tenga y proceda de donde proceda.

DIVERSIDAD

Del latín *diversitas, -ātis*

Según la RAE :

1. f. Variedad, semejanza, diferencia.
2. f. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas.

Vemos como, efectivamente, la diferencia ya se incluye en la diversidad y ésta se refiere además a un conjunto, a una pluralidad de cosas diferentes o, lo que es lo mismo, una acumulación de diferencias.

¿Podríamos decir, en pocas palabras, que diversidad es un conjunto de diferencias?

Lo que sí es cierto es que, en términos de educación, diversidad es una palabra cuyo uso está en auge desde hace unos años, entre otras cosas, debido al incremento progresivo de la inmigración en nuestro país, lo cual ha aumentado las diferencias de tipo cultural y de raza (tomando de referencia la clasificación de Porrás Vallejo, R) y ha originado que se abogue por una “*educación para la diversidad*” o “*atención a la diversidad*”, siguiendo un modelo educativo y de convivencia social propio de los países democráticos que propone aumentar el nivel de tolerancia y compromiso para la integración

de las personas en riesgo de exclusión. Esta educación para la diversidad no sólo implica acoger y asumir todo tipo de identidades dentro del marco escolar si no, además, ofrecer a cada alumno una formación de calidad atendiendo a sus necesidades, características e intereses particulares y únicos, sin distinción de ningún tipo; lo cual implica no sólo a los alumnos y alumnas si no a todo el equipo docente y a las familias.

Ciertamente, la diversidad, como la diferencia, es intrínseca al ser humano que, como hemos visto, es diferente sólo por el hecho de ser humano, lo que a su vez lo hace irrepetible y especial. Es la mezcla de todos los individuos únicos y diferentes lo que conforma la diversidad en la que todos convivimos y de la cual hemos de aprender a sacar el máximo beneficio, en lugar de verlo como algo ajeno, perjudicial o peligroso. Si la propia naturaleza nos ha hecho a todos diferentes, ¿por qué temer esta diferencia?

ESPECIAL

Del latín *speciālis*

Este adjetivo, especialmente relevante para este análisis cuando acompaña a “Educación³”, también hace referencia a la diferencia; en tanto a que algo especial es “diferente” a lo común o a lo genérico⁴. También se asocia a algo que es adecuado, específico o propio para algún efecto, lo cual nos recuerda como, realmente, hay muchas personas a las que consideramos “especiales” no sólo por lo que las diferencia si no por lo que les hace destacar en algo. Esto es importante en tanto a considerar la diferencia en términos de capacidad, no de incapacidad, invalidez o insuficiencia.

DEFICIENCIA

Del latín *deficientia*.

En la mayoría de las definiciones encontradas se considera sinónimo de defecto o imperfección y se asocia con una “falla”, “carencia” o “desperfecto”.

³ Educación Especial, que se analizará más adelante.

⁴ Definición también obtenida de la RAE (<http://www.rae.es/rae.html>). He continuado tomando este diccionario como referencia pero sin aburrir al lector con todas las acepciones que ofrece.

Me llama la atención la asociación con “imperfección” o “desperfecto” puesto que presupone que una deficiencia se opone a lo perfecto pero: ¿quién puede decir lo que es perfecto o lo que no?; y aún más arriesgado: ¿hay alguien que se considere o pueda considerar a alguien perfecto?; ¿existe realmente la perfección?

Por otro lado, la RAE lo asocia a la mente y afirma que se trata de un “Funcionamiento intelectual inferior a lo normal que se manifiesta desde la infancia y está asociado a desajustes en el comportamiento.”

En primer lugar me llama la atención la asociación con “imperfección” puesto que presupone que una deficiencia se opone a lo perfecto pero: ¿quién puede decir lo que es perfecto o lo que no?; y aún más arriesgado: ¿a alguien que se considere o pueda considerar a alguien perfecto?; ¿existe realmente la perfección?

DISCAPACIDAD⁵

Del latín *capacitas*, *-ātis* con el prefijo *dis-* (que anuncia la negación de la palabra a la que acompaña).

También llamada “*incapacidad*”, esta palabra no suele poder ser definida en si misma si no haciendo alusión a su contrario: capacidad.

Si la palabra *capacidad* significa “aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo”; la discapacidad priva a la persona a poseer estas cualidades, regalándole el apellido “discapacitada”.

No hace falta mucho para darse cuenta de que esta palabra encierra connotaciones de exclusión y segregación y , bajo mi punto de vista, conlleva poner el énfasis en lo que la persona no puede hacer en lugar de lo que es capaz de hacer.

Ignasi Puigdemívol, ya citado anteriormente, realiza una distinción más exhaustiva entre *discapacidad* y *déficit*, poniendo el ejemplo de cómo dos

⁵ El término discapacidad se corresponde con el anglosajón *hándicap*, asociado a los conceptos de desventaja, estorbo, obstáculo, etc. Ambos términos sugieren dificultad (pero no imposibilidad) para alcanzar determinadas finalidades o funciones.

personas pueden sufrir el mismo accidente y sufrir una misma parálisis de los miembros inferiores teniendo que utilizar una silla de ruedas para desplazarse pero, sin embargo una de ellas conserva su empleo y la otra no, lo que conlleva que la primera puede adecuar su casa, su vida y su vehículo gracias a sus posibilidades económicas mientras que la segunda, al no conservar su trabajo no puede permitirse adecuar su casa, por lo que, viviendo en una ciudad llena de barreras arquitectónicas no puede apenas desplazarse ni llevar una vida autónoma, lo que acaba por llevarle a una situación de aislamiento social (Puigdemívol, 1998: 220). Vemos pues como en ambos casos nos encontramos ante un mismo déficit: la imposibilidad de andar, pero las consecuencias en una persona y otra son bien diferentes lo que se traduce en que la discapacidad provocada por ese déficit sea también muy distinta.

Esta diferencia entre déficit y discapacidad conduce a una interesante reflexión de la importancia del entorno para condicionar una discapacidad en mayor o menor medida y de cómo está en nuestro mano hacer más fácil y llevadera la vida a las personas con dificultades y, por consiguiente, de como todos somos responsables de que se produzca la exclusión.

Esto es extraordinariamente importante en el ámbito educativo en que nos movemos en tanto que las limitaciones o dificultades que puedan presentar los alumnos y alumnas serán menos incapacitantes si nos encargamos de seleccionar los conocimientos y las experiencias que les permitan actuar y comprender en su entorno y situación concretas.

La acción educativa ha de fundamentarse en dos principios básicos: acoger el déficit, ayudando al alumno o alumna en su proceso de autoconocimiento a descubrir sus aptitudes y aceptar sus limitaciones y reducir la discapacidad que pueda desprenderse de ellas (Canevaro, 1991).

Para promover una mentalidad solidaria y cívica en este aspecto es esencial una educación en la interculturalidad y diversidad y desde luego el arteterapia puede constituir una gran pieza dentro de este puzzle.

MINUSVALIA

Del latín *minus* y *valía*.

Palabra que encierra más controversia entre la sociedad pues hay personas que la consideran despectiva por sugerir etimológicamente el hecho de “valer menos que” o “ser menos válido”. No obstante, se suele utilizar comúnmente como sinónimo de la ya citada “discapacidad”, aunque presenta algunos matices de diferencia según el diccionario donde busquemos.

Dada la costumbre de confundir estos tres últimos conceptos sin querer decir exactamente lo mismo, la Organización Mundial de la Salud se encargó de definir claramente cada uno de la siguiente manera:

- **Deficiencia:** es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Por ejemplo, la pérdida de la vista, la pérdida de la memoria o la pérdida de un miembro.
- **Discapacidad:** es toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. Por ejemplo, la perturbación en la capacidad de aprender, o la dificultad para vestirse por sí mismo.
- **Minusvalía:** es una situación desventajosa para un individuo a consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso en función de la edad, sexo o factores sociales y culturales. Por ejemplo, la imposibilidad de conseguir empleo, la ausencia de relaciones sociales o los estados depresivos y de ansiedad frecuentes.

Parece esto clarificar al menos que minusvalía se refiere a la situación provocada a consecuencia de la discapacidad o deficiencia, más que a la carencia o lesión en sí. Es decir, deficiencia y discapacidad serían causa y minusvalía efecto.

Lo que está claro es que todos estos conceptos que denotan falta, carencia, lesión o imperfección en las personas, tienen su razón de ser y

significar, en base o comparación a una “media”, que a mí personalmente se me antoja como una especie de línea imaginaria con la que se mide la “validez” o la “normalidad” de una persona. Ahora bien, si todos, o al menos la sociedad en general, convenimos que existe dicha media: ¿ quién la establece?; o , mejor dicho: ¿ quién se cree con el suficiente poder para establecer esta media?; ¿ quién esa persona “media” alrededor de la cual se miden los demás para saber si son “normales” o “especiales”?.

EXCLUSIÓN

Del latín *exclusio*, *-ōnis*

Por exclusión se entiende el rechazo de una persona o cosa, que queda fuera del lugar que ocupaba. ⁶

Por exclusión social se entiende la falta de participación de segmentos de la población en la vida social, económica, política y cultural de sus respectivas sociedades debido a la carencia de derechos, recursos y capacidades básicas (acceso a la legalidad, al mercado laboral, a la educación, a las tecnologías de la información, a los sistemas de salud y protección social, a la seguridad ciudadana) que hacen posible una participación social plena⁷.

Excluir significa descartar, rechazar, negar posibilidades...palabras que conducen inevitablemente a una situación desfavorable para alguien. De igual manera, la exclusión no es algo que se torne irreversible si no que es provocado por una situación o por uno mismo o las demás personas; es una situación con la que se puede nacer o no, pero siempre se puede conseguir salir de ella y pasar a la inclusión.

“El hombre es social no sólo porque nace en sociedad, sino porque la sociedad estructura su inteligencia, mediante el lenguaje y la cultura y, además, porque necesita vivir en sociedad para cumplir sus fines privados. La felicidad íntima es un proyecto que sólo puede alcanzarse integrándole en un proyecto mancomunado. Sin embargo, la cultura occidental ha descubierto la individualidad, la autonomía, como gran conquista, lo que provoca contradicciones peligrosas en un ser que es inexorablemente social, pero al que la sociedad parece animar a una desvinculación social. Tal vez nos estemos timando a nosotros mismos”. (Marina, 2005: 19).

⁶ Definición obtenida en www.wordreference.com

⁷ Definición extraída de Wikipedia

INCLUSIÓN

Del latín *inclusio*, *-ōnis*.

Como vemos sigue la misma norma etimológica que su contrario: exclusión y se suele definir también con el significado opuesto. Si *exclure* es sacar fuera, rechazar o negar; *incluir* se presenta como traer o introducir una cosa dentro de otra o dentro de sus límites. En el caso de las personas en la sociedad parecería entonces lógico que *incluir* socialmente es traer a alguien a formar parte de la misma pero si pensamos en ello, es extraño imaginar una inclusión de alguien como si viniera de fuera de estos límites a los que se refiere la definición. Normalmente, cuando se produce una inclusión es porque antes ha tenido que haber una exclusión, es decir, no puede darse inclusión si antes no ha habido una exclusión por la razón que sea. Por ejemplo, una persona que ha sido excluida socialmente por haber delinquido o causado graves daños y se encuentra por ello en la cárcel, si presenta y demuestra una mejora y siguiendo unos mecanismos sociales de control como son las leyes, puede volver a ser incluido en la sociedad. En estos casos suele hablarse de *reinserción*, más que de *inclusión*.

Me ha llamado la atención como, buscando significados y definiciones de exclusión e inclusión social, hay muchas más referencias a la exclusión social que a la inclusión social y, además, se suele definir esta última en términos utópicos o de "mundo ideal". Bien es cierto que cuando se quiere hablar de inclusión social se suele utilizar más el término analizado a continuación: *integración*.

INTEGRACIÓN

Del latín *integratio*, *-ōnis*

Se trata de la acción y efecto de *integrar* o *integrarse* (incorporar algo, constituir un todo, completar un todo con las partes que faltaban o hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo).

Integrar, lo contrario de *segregar*, consiste en poner en conjunto lo que estaba separado del mismo (Porras Vallejo, R, 1998: 43).

La integración social, la que nos ocupa, es un proceso dinámico y multifactorial que supone que gente que se encuentra en diferentes grupos sociales (ya sea por cuestiones económicas, culturales, religiosas o nacionales) se reúna bajo un mismo objetivo o precepto.

En todos los casos posibles, la integración siempre supone el esfuerzo coordinado, la planeación conjunta y la convivencia pacífica entre los sectores que conforman el grupo. Esa es la única forma donde las partes pueden constituir un todo, aún sin perder su individualidad. Es como si este grupo (la sociedad) fuera un gran puzzle constituido por multitud de piezas, todas diferentes, pero que ha de luchar, él mismo, por mantener juntas todas las piezas.

Por último, aunque se trate de un concepto ya muchas veces definido y analizado durante estos dos años de formación en el master (no sin poca complejidad, dada la amplitud y la subjetividad que acompaña a la palabra) no me gustaría cerrar este apartado sin considerar también el concepto de arte y educación artística, decisivos en el motivo y objetivo de esta investigación, como herramienta y estrategia para la inclusión.

ARTE

Del latín *ars*, *artis*, y este calco del gr. τέχνη

Ya la propia etimología de la palabra encierra ambigüedad, puesto que viene del latín *ars*, *artis* pero también del griego τέχνη (*techne*), por lo que según este significado original y con un sentido amplio, el arte es la adquisición de destreza para realizar una actividad, mediante su práctica, con un fin determinado. Esta acepción, permite, por ejemplo, hablar del arte de la guerra, como la aptitud para combatir obtenida a través de la aplicación de la estrategia, de la táctica y del uso de las armas en un enfrentamiento con enemigos. En un sentido estricto el término arte es utilizado para señalar las actividades que persiguen una finalidad estética y dentro de este concepto se engloban las acciones con que el ser humano busca expresar sus emociones, manifestar sus sentimientos, sus angustias, sus inquietudes y aspiraciones espirituales.

Vemos pues como arte se refiere tanto a una habilidad, técnica o trabajo como al mundo de la belleza, la estética y la expresión emocional; pero si comparamos la finalidad de un artista que se dedica a esculpir en escayola con la finalidad de un guerrero que lucha en una batalla, resulta algo raro pensar que estemos utilizando el mismo término y hablando, en ambos casos, de arte.

La EDUCACIÓN ARTÍSTICA la podríamos definir como el aprendizaje de la práctica del arte, es decir, una educación para el arte, simultaneada con otros áreas de conocimiento y de saber que completan el proceso de formación de la persona, y que puede permitir su especialización futura a través de la especialización (Colomer, Maria. 2007: 79).

Es por tanto importante tener en cuenta el origen de esta palabras para poder comprender mejor la ambigüedad y controversia que conlleva tratar de explicar o identificar qué es arte y qué no lo es; dilema que ha convivido siempre con los seres humanos y sigue en tela de juicio hoy en día. También quizá es por ello tan debatida la relevancia que el arte y la educación artística tienen dentro del sistema educativo y quizá también suma un motivo por el cual tiene tan poco peso actualmente en el currículo de la enseñanza aprendizaje del alumnado. No me detendré en esta cuestión ahora puesto que se precisará y analizará más adelante, tratando de poner de manifiesto cómo el arte y la educación artística son tan importantes en el proceso de aprendizaje de los y las niñas y como se le debería otorgar más relevancia dentro del ámbito escolar como estrategia y herramienta de inclusión social y escolar.

“La integración como principio ideológico supone, ante todo, una valoración positiva de las diferencias humanas. Es este sentido, todo proceso integrador debe desarrollarse en una doble dirección”. Illán (1996: 29).

ARTETERAPIA

No puedo cerrar este recorrido conceptual sin explicar brevemente el concepto de Arteterapia que, aunque como arteterapeutas ya la tengamos bastante desarrollado, no está de más incluir una breve definición para situar de manera óptima este trabajo.

El Arteterapia es una profesión de ámbito asistencial que se caracteriza por el uso de medios y procesos artísticos para ayudar a contener y solventar los conflictos emocionales o psicológicos de las personas.

En Arteterapia, el proceso de creación artístico y los objetos resultantes actúan como intermediarios en la relación terapéutica, permitiendo que determinados sentimientos o emociones conflictivas encuentren vías de expresión complementarias o alternativas a la palabra. Los campos de aplicación del arteterapia se extienden a la salud, la educación y la asistencia social.

Los/as arteterapeutas tienen por objetivo facilitar a sus clientes un espacio de expresión, que les posibilite crear y asumir sus propias decisiones. Animarles a utilizar los medios y procesos de creación plástica para indagar y descubrir aquellos aspectos de sus emociones que le resultan más complejos y confusos y que no siempre pueden ser formulados verbalmente.⁸

Dentro del ámbito escolar, el arteterapia va a permitir a niños, niñas y adolescentes explorarse a sí mismos a través del arte y de otras propuestas creativas para que puedan reconocerse en sus obras y encontrar una vía (que para muchos puede ser todavía desconocida) para canalizar sus inquietudes, sus sensaciones y emociones, sus miedos y dificultades.

Ahora que hemos “destripado” lingüística y semánticamente todas estas palabras relativas a la *diferencia*, a la inclusión y al arte, ya tenemos un marco conceptual más claro que contribuirá a comprender mejor los apartados venideros en los que estos términos van a aparecer de manera constante.

A continuación realizaré un breve recorrido histórico de la diferencia, traducido en la historia de la educación especial.

b. Recorrido histórico de la diferencia: de la Educación especial a la Integración escolar

⁸ Definición, contenida y enmarcada en el Código Ético de la Asociación Profesional Española de Arteterapeutas (2006)

Desde el principio de los tiempos, el ser humano ha sido testigo de cómo las personas “diferentes” han sido sistemáticamente rechazadas, marginadas y recluidas por los miembros de su mismo grupo social, por considerarlas de origen demoníaco o divino. Este hecho, motivado principalmente por la ignorancia y el desconocimiento, ha sido la tónica habitual durante siglos...y, lamentablemente, hasta hace no tanto tiempo.

Tenemos varios ejemplos contundentes como, por ejemplo , la segregación de las personas que sufrían de Lepra o la eliminación física de los considerados "no aptos" (niños débiles, enfermos, deformados o con retraso mental) en Esparta, que eran arrojados desde el monte Taigeto.

Darwin en el origen de las especies extrapola su descubrimiento de la selección natural hasta el punto de condenar las conductas asistenciales de nuestra sociedad para con “los más débiles”, cosa que, como él dice, no ocurre en las tribus salvajes donde los débiles son exterminados.

La “humanidad” (y añado comillas puesto que en aquel momento la humanidad dejó de ser “humana”) llegó a un punto de discriminación tan exageradamente cruel que se llegó a generar, concretamente en Alemania, una corriente de pensamiento ultraconservador que propugnó en su momento la exterminación o esterilización de dichas personas consideradas diferentes a la “raza aria”, durante el Holocausto Nazi.

Sin embargo, no hace falta echar la vista tantos años atrás para encontrar ejemplos bárbaros de discriminación. En lugares tan pretendidamente democráticos como una Comisión del Parlamento Europeo, se han llegado a decir auténticas barbaridades, disfrazadas de razonamientos, en referencia a la experimentación de animales, como: “...cómo se puede pensar que sea lícitos los experimentos con animales, cuando todavía se rechaza hacerlo con personas cuya capacidad mental está a la misma altura de los animales o incluso por debajo? Experimentos con personas mentalmente débiles son, de hecho, moralmente lícitos...” (Wolf, U. Universidad de Berlín, citado por López Melero, 1995 a:54).

Volviendo a tiempos antiguos, concretamente a la Edad Media y comienzos de la Edad Moderna, en la cultura occidental, la Iglesia condenaba el infanticidio (Bautista, 1993) pero al mismo tiempo la cultura popular achacaba a factores demoníacos las diferencias acusadas, relacionando en ocasiones los aspectos físicos o mentales con los de condición social, etnia o, en especial, los religiosos. Aparecen así los casos de exorcismo, acusaciones de brujería o de herejía (que muchas veces escondían intereses políticos y económicos, tales como persecuciones de los judíos o moriscos en España).

La edad moderna trajo consigo el nacimiento de las nacionalidades, la reconquista del arte y la ciencia de la cultura clásica, abriéndose a nuevos mundos y ampliando horizontes. Esto supone la debilitación, en cierta medida, del poder de la Iglesia y el comienzo de la lucha por la Libertad de pensamiento (Erasmus, Lutero, Servet, Galileo...). En consecuencia, la medicina comienza a hablar de personas enfermas mentalmente.

Con el Renacimiento (s. XVI - XVIII) nace el *naturalismo psiquiátrico*. Desde el que cualquier anormalidad se explica desde una visión naturalista.

Pero, realmente, la atención a personas con discapacidad comienza con el intento de suplir los hándicaps de origen sensorial. El religioso español Ponce de León (1509- 1584) fue pionero en España en esta labor, encargándose de educar a doce niños sordos y con su libro: "Doctrina para los mudos sordos". Comienzan a crearse instituciones para educar a sordos y ciegos en varios países de Europa, especialmente durante el siglo XVIII.

Comenio, J.A, en su "Didáctica Magna" (1657) dedica un apartado a la educación de los "idiotas y estúpidos" pero, aunque no lo parezca (dado lo despectivo de los términos), desde una perspectiva integradora, proponiendo que la educación sirva para mejorar su estado y resulte un beneficio para ellos y la sociedad, aludiendo a la diversidad como algo valioso. Otros autores relevantes que trataron la educación de los niños y niñas "normales y anormales" fueron Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1858) quienes, basados en el naturalismo, intervienen desde un enfoque psicológico proponiendo el juego como recurso didáctico y el *adiestramiento de los*

sentidos, lo que supuso los cimientos de la futura educación especial. También Braille marcó un hito en la educación de las personas ciegas con su famoso sistema de lectura y escritura, en 1825.

DE LA ATENCIÓN MÉDICA A LA ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA. LA ÉPOCA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN.

A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX se extiende por Europa el internamiento de las personas con minusvalías de cualquier tipo. Al principio en hospitales pero poco a poco y conforme avanza la revolución industrial, se crean cada vez más zonas de marginación y se tiende a internar a estas personas en instituciones segregadas y apartadas, situación que se prolonga hasta mitad del siglo XX, por diversas razones como las actitudes negativas de la sociedad hacia las personas “deficientes”, el abuso de la psicometría, el déficit de recursos derivado de las dos guerras mundiales y la Gran Depresión de los años 30 o el abandono de muchos profesionales ante la dificultad de renovar e innovar (García, E, 1989).

Poco a poco se van separando las instituciones médicas de las educativas surgiendo centros específicos encaminados a tratar cada tipo de handicap concreto. Una figura relevante fue Pinel, director del hospital parisino de la Salpêtrière y su discípulo Itard, que rechazaban el pesimismo innatista y abrieron el camino médico- pedagógico. El predominio de la medicina en el tratamiento de la diversidad fue paulatinamente cediendo ante otras disciplinas científicas que iban abriendo paso, como la psicología y , dentro de esta, la *psicometría*. La genética y la pedagogía también fueron de gran influencia en el siglo XX.

De la mano de Binet y su discípulo Simon (Binet, Alfred y Simon, Théodore, 1908), comenzó a medirse la inteligencia mediante tests y pruebas estandarizadas⁹, constituyendo entonces (y todavía hoy se sigue haciendo,

⁹ La primera escala *Binet-Simo*, creada en 1905 y revisada en 1908, consistía en treinta tareas de complejidad creciente. Las más fáciles podían ser resueltas por todos los niños, incluso aquellos que presentaban un retraso severo (seguir una luz con los ojos o mover las manos siguiendo las instrucciones del examinador). La dificultad iba creciendo poco a poco hasta llegar a las últimas, las más complicadas. La puntuación obtenida con esta escala revelaría

aunque no exento de críticas) un referente esencial para identificar, catalogar, clasificar y ubicar a las personas en relación a su educación e, incluso, a su estilo de vida (Molina y Gómez, 1992). Si ya precedentes de la psicometría como la fisiognomía (Lombroso) o la craneometría (Broca) con sus intentos científicos de clasificar a los seres humanos justificando la superioridad de unas razas , naciones, clases sociales y culturas sobre otras (Gould, S.J,1984¹⁰) habían dado pie a adoptar medidas segregadoras de todo tipo, es a partir de la aparición de esta escala Binet- Simón en 1905 cuando se empieza verdaderamente la práctica de la segregación en el ámbito educativo, creándose la sub-cultura de la “educación especial” y la llamada *pedagogía terapéutica*¹¹. Hasta este momento las personas cuya diferencia era palpable o acusada, normalmente quedaban reclusas en casa, al cuidado familiar o en instituciones. A partir de la denominación “débiles mentales” de Binet, se comienzan a establecer jerarquías y abogar por clasificar a dichas personas a través de tests y pruebas psicométricas y comienzan a proliferar las clases especiales para sujetos “retrasados”, surgiendo así, con fuerza, la educación especial y, en consecuencia, los centros educativos especiales y profesores de educación especial.

Surge también, a principios del siglo XX y a raíz del impulso de la genética, opiniones y posiciones de origen clasista que apoyan la segregación y la exclusión , ensalzando la hegemonía de la herencia muy por encima de la influencia ambiental, lo que abre la tradicional y eterna confrontación entre “heredaristas” y “ambientistas”. Estas visiones de la discapacidad y la diferencia van, inevitablemente alimentando una visión sobre estas personas como un peligro para la sociedad, con lo que había que alejarlas de ésta.

la *edad mental* del niño, un concepto utilizado para determinar de forma práctica el lugar que debía ocupar en el sistema educativo.

¹⁰ Stephen Jay, Gould. Científico, y probablemente el biólogo evolutivo más influyente desde Darwin, destacó también por su enérgica lucha contra el biodeterminismo y el abuso de la ciencia como fuente de injusticias. En su libro *La Falsa medida del hombre* refuta contundentemente este abuso y desmiente los argumentos de los impulsores del biodeterminismo que justificaba las desigualdades de la sociedad, con unos grupos arriba y otros abajo, como un reflejo perfecto de la capacidad intelectual, innata e inmutable de estos grupos. Para Gould cualquier ser humano tiene la capacidad de transformarse a sí mismo y al mundo.

¹¹ Pedagogía interesada por la educación de los *deficientes.*, surgida a finales del siglo XIX y principios del XX.

Goddard (1866-1957), uno de los más polémicos e influyentes heredaristas (criticado posteriormente por Gould, 1984, quién demostró la falsedad de sus postulados) defendió a ultranza la importancia de los genes para determinar la división entre personas “normales” y “anormales”, justificando así la necesidad de la segregación.

No sólo desde la ciencia se ha fraguado el desarrollo de la Educación Especial; desde la Pedagogía y durante el siglo XX, autores como Ovide Decroly o Maria Montessori, han tenido gran relevancia en este sentido. Decroly, que en 1901 fundó un instituto para niños y niñas “anormales” clasifica a los niños y niñas “deficientes mentales” según criterios de rendimiento social, llegando a proponer hasta cuatro niveles de segregación, según los niños y niñas sean aptos para vivir en sociedad o, por el contrario, deban quedar recluidos en el campo llevando una “vida sosegada”. Montessori, por su parte, estudió los diferentes tipos de deficiencia infantil y la creación de métodos alternativos para ellos, basados en su famosa “metodología sensorial” que ha llegado a ser más eficaz en la didáctica preescolar que dentro de la “educación especial”.

En estas premisas y con el desarrollo de esta nueva “educación especial” sumada al auge de la *graduación de la enseñanza*, sustentada en la homogeneización de los grupos, comienza a “especializarse” esta segregación, dando lugar a la categorización de las instituciones encargadas de las personas “diferentes”. Así, se crean y diferencian instituciones y centros propios para sordos, ciegos, deficientes mentales o parálíticos cerebrales, lo que a su vez origina un corpus disciplinar y curricular para cada una de las modalidades dentro de la pedagogía terapéutica y los correspondientes expertos en cada uno de ellos. Médicos y psicólogos (la mayoría dentro de la corriente conductista) desarrollan métodos específicos para “tratar”, más que para educar, a estas personas que van quedando cada vez más “justificadamente” (según las teorías de los expertos) segregadas, y por tanto apartadas, de la sociedad. Ciertamente, aunque todas las sociedades han contemplado la existencia de personas “diferentes” de maneras muy variopintas en cuanto a reacciones y actitudes, resulta casi horripilante pensar

en las conductas que, según muchos estudios, se han mantenido a lo largo de los años hacia estas personas. El Instituto Canadiense para la Deficiencia Mental (1983) estableció hasta seis tipos de actitudes frecuentes relacionadas con el retraso mental a lo largo de la historia, que van desde la percepción de estas personas como “seres infrahumanos” o como “amenaza y peligro” para la sociedad, y por tanto se han de adoptar medidas de separación e incluso destrucción, hasta la consideración de depositar en ellos nuestra “piedad” y “caridad” por lo que se les ha de proteger. También se recogen actitudes algo más positivas que van desde la visión de las personas diferentes como seres que cumplen “designios providenciales divinos” hasta la concepción más contemporánea y positiva de la que deriva nuestra tendencia actual, que aboga por considerarles personas en desarrollo y por tanto, con capacidad para crecer, desarrollarse y aprender. (Gallego, J.L y Rodríguez, A. 2012: 62).

Y es que, son muchos los estudios que dan cuenta de una actitud social muy desacertada hacia estas personas (Foucault, 1967; Fierro, 1981; Schereerenberger, 1984). La “solución” tradicional era la segregación o aislamiento, recluyendo a estas personas separadas del resto de la comunidad. Es la llamada “Época de la reclusión y encierro”, en la que se veía a estas personas como “locos” o, como hemos visto, como una amenaza para el resto de personas. Parece como si el sujeto deficiente existiese y se identificase en la medida en que está encerrado en dichas instituciones (García, García, 1986).

“Se produce una evolución de la educación especial... que va de una segregación restringida desde la Edad Media a mitad del siglo XIX para seguir con una etapa de aparición de instituciones especializadas que se extiende desde principios del siglo XX hasta mediados del mismo y finalmente una tercera etapa, hasta la década de los setenta y que se caracteriza por la especialización de las instituciones.” (Jiménez, F. 1996: 56).

Afortunadamente, un cambio de mentalidad no tarda en generarse, y esta práctica segregadora comienza a ser criticada y puesta en duda a partir de los años 50 del pasado siglo. Comenzando por el cuestionamiento de la calidad de la educación y la efectividad de la tendencia a la homogeneidad educativa y la enseñanza graduada se vuelven a retomar los planteamientos de la Escuela Nueva, planteados en su día por autores como Freinet o

Ferrière, basados en los principios de actividad, individualización y de una escuela para todos los sujetos donde priman los intereses del niño. Dunn (1968), movido por los avances en este sentido, propone la revisión de la escolarización segregada.

Se cuestiona también la psicometría y la utilización de *etiquetas*, derivadas de estas pruebas medidoras y clasificadoras, reconsiderándose las categorías de “sujetos especiales” y poniendo en evidencia la ubicación de estas supuestas “fronteras” entre personas. Se llevan a cabo estudios e investigaciones donde se compara la educación segregada con la integrada, demostrando la superioridad de ésta sobre la primera, en cuanto a factores sociales y afectivos. Las Declaraciones de la ONU sobre los Derechos del Niño y las personas con discapacidad ¹² también se suman a esta “lucha” contra la segregación, sin olvidar motivos de índole económica dado que, no hay que olvidar que una educación integrada produce menos costes que una de carácter segregado, factor que no debemos desestimar, teniendo en cuenta las épocas de crisis (Bautista, 1993; Mc Laughin y Warren, 1994).

Sin embargo, el verdadero motor del cambio en la concepción de la educación especial, lo marca el cambio en la mentalidad de sociedad y en su escala de valores hacia las personas con discapacidad, en cuanto al sentido de la justicia, los derechos sociales y la igualdad. El eje de este movimiento renovador surge en 1959 en los países escandinavos, promovido por Bank Mikkelsen, en Dinamarca y formulando así el principio de *normalización*¹³, que propugna la integración de las personas con deficiencias en el centro ordinario, para atenderles según sus necesidades. De este principio se derivan los de integración y sectorización, cuyo impacto será decisivo en el desarrollo de la educación a partir de entonces. El movimiento se fue

¹² En 1975 la ONU formuló la Declaración de derechos de las personas con discapacidad, en la que se cita como derecho fundamental la dignidad de la persona, de lo que se derivarán el resto de los derechos.

¹³ La normalización para Mikkelsen (1959) consiste en la posibilidad de que la persona diferente desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible, recibiendo las atenciones que necesite a través de los servicios ordinarios de su comunidad. Sólo de manera excepcional se recibirán dichas atenciones en instituciones específicas puesto que éstas contribuyen a la marginación.

extendiendo de los países nórdicos hasta los anglosajones y de ahí a los latinos.

Es a partir de 1970 cuando se produce un *cambio sustancial* en la concepción de la “Educación Especial” y, por consiguiente, de la deficiencia, a consecuencia de las profundas transformaciones que tienen lugar en el ámbito científico, acompañadas de un cambio en la manera de entender la deficiencia por parte de la sociedad. Algunos factores que impulsan estos cambios (Marchesi y Martín, 1990; Marchesi, 1990) son:

- Nueva concepción de los trastornos de desarrollo y de la deficiencia, que se relacionan más con factores ambientales que únicamente genéticos o innatos.
- Nuevo enfoque de los procesos aprendizaje y las diferencias individuales.
- Revisión de la evaluación psicométrica. Se desarrollan nuevos métodos basados más en los procesos de enseñanza- aprendizaje y sus recursos que en las características de la deficiencia.
- Crecimiento del número de profesionales competentes y críticos con la escuela ordinaria y especial.
- La extensión de la educación obligatoria que hace a la escuela replantearse sus principios para poder atender a la diversidad de sus alumnos.
- El abandono escolar, que hace replantear las fronteras entre normalidad, fracaso y deficiencia.
- La valoración no positiva de la efectividad de las escuelas de Educación Especial.
- La valoración positiva de las experiencias de integración que se ponen en marcha y el apoyo prestado por administraciones educativas de diferentes países.

- La corriente normalizadota existente en los servicios sociales de los países desarrollados que tratan de evitar sistemas paralelos de educación.
- Los movimientos sociales a favor de la igualdad y una mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación integradora y no segregadora.

Digamos que hasta estos momentos de cambio, la educación especial y la educación “ordinaria” se habían desarrollado de forma paralela siguiendo caminos muy diferentes; reflejo puro de la mentalidad de rechazo de la sociedad hacia las personas “diferentes” y a la tradicional, desde tiempos ancestrales, tendencia a excluirles y considerarles insalvables o una amenaza. Es ahora cuando empieza a fraguarse el cambio y ambas comienzan su camino de integración, la una con la otra. La sociedad comienza a comprender y abogar por la igualdad de derechos y comienza a fijarse cada vez menos en el déficit y más en las virtudes y potencialidades. Esto hace que incluso evolucione también el mismo concepto de “Educación Especial” y comience a hablarse de “necesidades educativas especiales” (nee), término que aparece por primera vez en *el Informe Warnock*¹⁴ (1978), el cual inspira la Ley de Educación (1981) en Gran Bretaña. No se trata sólo de un cambio conceptual, sino que conlleva además un auténtico cambio de contenido, traducido en importantes implicaciones para el ámbito educativo.

"La educación era un sendero a lo largo del cual cada niño y adulto tenía derecho a caminar, un derecho "de tránsito". Para algunos, este sendero era relativamente suave y fácil, para otros un lugar con obstáculos. Estos podían surgir por una variedad de causas y podían en algunos casos ser terriblemente desalentadores. Era la obligación de los servicios educativos, creemos, capacitar a los niños para llegar tan lejos como fuera posible a lo largo del sendero, ayudándolos a superar los obstáculos. Proporcionar tal ayuda fue responder a las necesidades especiales de esos niños. Y así el concepto de necesidad educativa, siempre latente en el pensamiento educativo (ciertamente no es nada nuevo) llega a adquirir importancia a finales de los 70 y a principios de los 80, y fue incorporado en el Acta de Educación de 1981" (Warnock, 1991: 147).

El *Informe Warnock* supuso un verdadero hito en los conceptos y en los programas dirigidos a niños y niñas con discapacidad y la adecuación del currículo general ampliando el ámbito de la educación especial y de

¹⁴ Nombre recibido en honor a la presidenta de la comisión británica de investigación sobre educación especial, Mary Warnock (1974-78).

necesidades educativas especiales, más allá de la referencia exclusiva a las personas con discapacidad. Además, transformó un conjunto de ideas generales y dispersas hasta el momento, en una respuesta coherente y sistemática, a través del nuevo concepto: *nee* y la concepción de éstas necesidades como no permanentes.

- Se centra en tres temas principales:
 - Formación y perfeccionamiento del profesorado.
 - Educación para los niños menores de 5 años con necesidades educativas.
 - Educación de los jóvenes de 16 a 19 años

En este informe es clave el concepto de *diversidad*, que se refiere a que cada alumno tiene necesidades educativas individuales para poder aprender y desarrollarse integralmente como persona, que requieren una respuesta y atención individualizada y comprensiva.

El Informe considera la *nee* como aquella necesidad que precisa (Gallego, J.L. y Rodríguez, Antonio. 2012: 70):

- Dotación de medios especiales de acceso al currículo (equipamiento, instalaciones, recursos, modificación del entorno físico y unas técnicas especializadas).
- Dotación de un currículo especial o modificado.
- Particular atención a la estructura social y el *clima emocional* en los que se desarrolla la educación.

En el aspecto emocional al cual el informe se refiere para tratar la *nee*, la práctica del arteterapia dentro de la escuela inclusiva puede jugar un papel esencial, como veremos más adelante.

Brennan (1990), influenciado por este informe, establece una definición diferenciada para cada concepto:

- *Educación especial*: es la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las *nee* del alumno, de manera adecuada y eficaz.
- *Necesidades educativas especiales*: surgen cuando una deficiencia (física, social, intelectual, emocional o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje, por lo que hace necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. Esta necesidad puede ser temporal o permanente y de carácter leve o grave.

Así pues, vemos como el Informe Warnock (1978) supuso el fin de clasificaciones categoriales a través de la introducción del nuevo concepto *nee*, más normalizador, menos discriminatorio y con importantes implicaciones para la práctica educativa, la formación del profesorado y para el alumnado, además de conformar una nueva manera de ver y entender la Educación Especial. Sin embargo, la polémica sigue ahí y hasta este nuevo rumbo conceptual ha recibido críticas. Por esto, en los últimos años un nuevo término se ha ido abriendo paso, especialmente en el ámbito educativo: “*atención a la diversidad*”, recogido en la LOE (2006). El cambio conceptual reside en contemplar la diversidad del alumnado como principio y no como una medida a aplicar a las necesidades de sólo unas pocas personas consideradas diferentes.

Sin embargo, no sólo en nuestra “avanzada y desarrollada” Europa se han dado pasos importantes y transformadores para abrir el camino hacia la escuela inclusiva. No puedo cerrar esta fundamentación histórica sin hacer referencia a importantes acuerdos que han tenido lugar en América Latina que, además, explican y me servirán de preludeo para las experiencias vividas en Nicaragua el verano de 2012, como educadora voluntaria y arteterapeuta en una auténtica escuela inclusiva.

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, es uno de los organismos internacionales que más acciones decisivas han promovido en pos de los derechos de las personas “diferentes” y de la integración escolar. Dichas acciones emprendidas a través de programas como el “Programa de Acción Mundial para los impedidos” (a pesar del despectivo título) en 1982 fueron trascendentales por promover postulados como : aumento de participación de las personas con discapacidad en la vida social, cultural, religiosa, recreativa y comunitaria y en la toma de decisiones a todos los niveles ; extensión de oportunidades en educación, formación y trabajo; eliminación de barreras para la participación plena y la igualdad de oportunidades y aumento de aceptación mediante programas de comunicación y educación (Lobato, Quesada, Xilda, 2001: 26). Seis años más tarde, en la consulta de la UNESCO sobre la Educación Especial de 1988, se reconoció, de manera explícita, la Integración Escolar. Ya en 1993 se aprobaron las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidad que pretendían, en esencia, garantizar que todas las personas de todas las sociedades tengan los mismos derechos, obligaciones e igualdad de oportunidades, sin distinción alguna. De aquí derivan varias Declaraciones relevantes en este sentido entre las que destacaré, por alusiones, la *Declaración de Managua*, firmada en diciembre de 1993. Esta Declaración refleja el compromiso de nada menos que 36 países americanos por conseguir una sociedad libre de discriminación, basada en la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia para poder ofrecer una mejor calidad de vida a todos los individuos. Reconoce, además, la necesidad de acciones concretas para desarrollar una sociedad más respetuosa con la diversidad. Es este sin duda un documento muy importante, no sólo para los países latinoamericanos sino porque refleja muy bien el espíritu de la escuela inclusiva reconociendo el valor la cooperación y celebrando la diversidad, reconociéndola como el camino hacia una mejor calidad de vida de todas las personas de una comunidad.

Encontrar este documento ha sido especialmente significativo para mi y para el presente trabajo puesto que no sólo explica muchas sensaciones e ideas que tuve al vivir una experiencia como educadora dentro de una verdadera escuela inclusiva, si no que también, pone en tela de juicio la etiqueta de país “civilizado” “desarrollado” o “avanzado” en el sentido de que, Nicaragua es sin duda un país considerado como “inferior” económicamente hablando, dado su alto nivel de pobreza y, en consecuencia es considerado como subdesarrollado en tanto que la pobreza genera pocos recursos para educación y, por tanto, ignorancia y desconocimiento. Resulta cuanto menos curioso reconocer como un supuesto país “subdesarrollado” (llamado así por los supuestos “desarrollados”) ya desde 1993 ha dado pasos más que significativos hacia una mejora de la calidad de vida de todas las personas, lo cual implica un desarrollo en todos los aspectos en que puede desarrollarse un individuo. No obstante estas cuestiones las abordaré más adelante cuando explique con más detalle mi experiencia educativa inclusiva en ese país.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA

Como hemos visto, hasta bien entrado el siglo XIX, en España no existe una verdadera preocupación por la educación de las personas “diferentes” (exceptuando los citados Ponce de León o Bonet), que hasta entonces viven marginadas en hospitales o en el entorno familiar. Es a partir del siglo XX cuando surge el interés por este tema, motivada por factores biomédicos, sociológicos y psicológicos, dejando atrás, progresivamente, los prejuicios y rechazo social hacia este colectivo.

En 1904 se crean las Juntas de Protección de la Infancia y a partir de 1920 los Tribunales Tutelares de Menores. En 1916 se crea el Patronato Nacional de Anormales y en 1910 los Patronatos Nacionales de Sordomudos y Ciegos. Dependiente del Real Patronato se crea en Madrid, en 1922, la primera Escuela de Anormales, que tras muchas variaciones y cambios de nombre permaneció activa hasta 1970 (Porrás Vallejo, R. 1998: 35). También el Patronato Nacional de Anormales sufre continuas variaciones en

el nombre, desde Patronato Nacional de Educación a la Infancia Anormal hasta Patronato Nacional de Educación Especial, en 1955. es curioso como el término “anormal”, que tan despectivo nos resulta hoy en día, ha sido utilizado de manera oficial y normalizada, durante buena parte del siglo XX.

Los estudios universitarios que comienzan a contemplar la educación especial se crean durante la Segunda República, dentro del Plan Profesional de Magisterio. Tras la Guerra Civil (durante la cual se produce un obvio paréntesis), la Ley de Educación Primaria reconoce la obligación de crear colegios específicos para educar a niños y niñas “subnormales” (de nuevo, la terminología de la época resulta bastante despectiva), sin embargo no llegan a crearse, teniendo que esperar a que por iniciativa privada (a través de familiares de niños y niñas “diferentes”) se creen centros específicos, lo que motiva al Ministerio de Educación a regular en 1965 y mediante decreto todo lo referente a centros, programas y métodos de la educación de niños y niñas con problemas.

Hemos visto como, a nivel general, es a partir de 1970 cuando comienza realmente el cambio en lo que al camino hacia la integración respecta. En España se hace también tangible a través de la Ley General de Educación, que en 1970 introduce por primera vez la educación especial dentro del marco del Sistema General de Educación, planteando la creación de aulas específicas en los centros ordinarios escolares aunque estas funcionaran como “islas” dentro del centro al principio y sólo acogieran a niños con dificultades leves de aprendizaje, haciendo que las personas con dificultades mayores siguieran estando excluidas en los centros específicos.

También en 1970 se crea el SEREM → Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos, que en 1978 pasó a llamarse INSERSO. En 1975 se crea el INEE → Instituto Nacional de Educación Especial, que en 1978 elabora el Plan Nacional para la Educación Especial, basado en el derecho de todos a la educación y en el artículo 27 de la Constitución de 1978; lo que Illán (1996:26) llama “*Carta Magna de la Educación Especial*”,

al constituir un auténtico prelude de la legislación posterior, anticipando los planteamientos integradores.

En 1976 se crea el Real Patronato de Educación y Asistencia a Deficientes, que en 1986 pasa a denominarse Real Patronato de Prevención y Atención a personas con Minusvalías.

A partir de 1982, la Promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos desencadena una serie de disposiciones legales y cambios en el Sistema Educativo que enmarcan, por fin, a nuestro país dentro de las corrientes ya iniciadas en otros países, cuyos acontecimientos más importantes son: el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (16 – III- 1985), la Orden Ministerial de 20-3-85 sobre Planificación de la Educación Especial y la Experimentación de la integración en el curso 85-86 a la que siguieron ordenes similares en los cursos sucesivos, la creación en 1986 del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (sustituyendo el INEE), la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y el Real Decreto de Ordenación de la educación del alumnado con *nee*. (Porras Vallejo, Ramón, 1998: 38).

Los constantes cambios de nombre de las diferentes instituciones preocupadas por la educación e integración de las personas con diferencias ponen de manifiesto la evolución en la mentalidad social hacia un trato no discriminatorio e igualitario, libre de connotaciones despectivas o que reflejen voluntad de querer aislar a estas personas. Pasamos de denominarles “idiotas” , “anormales” , “subnormales” o “deficientes”, para poco a poco ir despojándonos de esta actitud clasista, sustituyendo estos términos despectivos por otros más adecuados (o al menos con menos carga ofensiva) como son “minusválidos”, “disminuidos”, hasta llegar al término que más o menos tiene mayor acogida (aunque tampoco exento de polémica) como es personas con “necesidades educativas especiales” (*nee*).¹⁵

¹⁵ Concepto, como hemos visto, fruto del Informe Warnock (1978) ya detallado en el punto anterior.

En cualquier caso, lo verdaderamente importante para solucionar el problema de la discriminación y la exclusión, no reside tan sólo en el terreno semántico, puesto que todo término acaba siendo desgastado por el tiempo o por su uso y abuso, convirtiendo lo que era una denominación válida en inútil, según la época, el contexto y las circunstancias. Hemos de pensar que el lenguaje es importante, en tanto que con él damos sentido a lo que nos ocurre y nos rodea y es muy importante que no encierre prejuicios o connotaciones despectivas, sobretodo si lo usamos para referirnos a otras personas. No obstante, lo verdaderamente determinante es el cambio hacia una mentalidad social verdaderamente abierta e inclusiva, que perciba la diferencia como algo natural, bello y enriquecedor; que tenga en cuenta las virtudes y capacidades humanas antes que las debilidades. Cuando esto sea realmente así, el resto (el lenguaje con sus términos y denominaciones) vendrá rodado en armonía con esta visión inclusiva e integradora del mundo y de la convivencia humana.

En este breve recorrido histórico, además de lo propiamente conceptual ya examinado en el párrafo anterior, vemos como la diferencia humana ha recorrido un largo y arduo camino desde tiempos ancestrales en que éramos capaces incluso de arrojar a nuestros propios hijos por un precipicio si nacían “diferentes”; hasta llegar a ser concebida como lo es hoy, como algo natural y característico de toda persona humana y que por tanto ha de ser visto como algo enriquecedor. Naturalmente queda todavía mucho camino por hacer puesto que, aunque en general la mentalidad de la sociedad ha cambiado mucho, afortunadamente para bien, todavía quedan muchos prejuicios por desterrar y muchas barreras por romper para conseguir una integración plena y una conciencia social realmente inclusiva. Y es que, como veremos más adelante, educación integradora no es lo mismo que escuela inclusiva, y es aquí donde pretendemos llegar; es esta nuestra meta. Llevamos ya casi treinta años de integración en las escuelas, con muy buenos resultados, lo que demuestra que se ha de seguir luchando para conseguir más, una escuela inclusiva de verdad.

Como el objetivo de esta investigación no sólo comprende lo relativo a educación especial en sí , sino también (y a partes iguales) a la importancia de la educación artística en la escuela y a la integración del arteterapia, asimismo, dentro de ella como estrategia de inclusión, haremos ahora también un breve recorrido histórico sobre la educación artística, comprobando la primera semejanza entre esta y la primera: su camino hasta ser incluida y aceptada en la mentalidad social, tampoco ha sido para nada fácil ...

c. Recorrido histórico de la educación artística

El arte es una de esas cosas que, como el aire o el suelo, está a nuestro alrededor en todas partes, pero que raramente nos detenemos a considerar. El arte no es simplemente algo que encontramos en los museos y las galerías, o en viejas ciudades como Florencia y Roma. Como quiera que lo definamos, el arte está presente en todo lo que hacemos para agradar a nuestros sentidos (Read, Herbert, 1955: 38).

Los cambios sociales, en la educación y en el mundo del arte en particular durante la historia, han transformado notablemente las ideas, métodos y ejercicios de la educación artística. Desde la Antigüedad, con las primeras reflexiones de los grandes filósofos griegos Aristóteles o Platón, quienes consideraban útil la enseñanza del dibujo para la vida (Marin, Ricardo, 2003), hasta nuestros días en que la educación artística lucha por tener peso (o al menos por que no le quiten todavía más) dentro del currículo escolar. En la actualidad, el debate en torno a la enseñanza artística no ha cesado y podría decirse que está más en auge que nunca.

El motivo de este recorrido histórico en torno a la educación artística responde a la estrecha relación de ésta con el arteterapia y con el mundo educativo, que es el ámbito que nos ocupa. El arteterapia nació ligado a la medicina y la psicología pero también tiene mucho que ver con la educación artística y su desarrollo. Además, para que la inclusión del arteterapia en el terreno educativo sea un hecho, es importante la relevancia que se le otorgue a la educación artística como parte de una formación integral para el alumnado, ya que se está dando importancia a la enseñanza de lo sensorial y artístico para la vida.

A lo largo de la historia de la educación en estos siglos, las artes visuales eran vistas como una ocupación demasiado baja, como para ser digna de las personas socialmente prominentes, o bien como una actividad ociosa a la que solo los ricos podían dedicarse. (Efland, 2002: 79-80).

Se ha de tener en cuenta que la educación artística, como concepto, no sólo comprende la expresión plástica sino también otro amplio grupo de disciplinas como la expresión oral, la dramatización, la música o la expresión corporal, buscando sensibilizar al ser humano hacia lo estético y visual y hacerle adquirir confianza en las habilidades que puede desarrollar a través de la práctica de los diferentes campos de la educación artística.

No obstante, la educación artística como asignatura dentro de los planes de estudio comenzó su andadura en el siglo XX orientada principalmente a la adquisición de aprendizajes productivos para el mundo industrial de la época. En este contexto, van apareciendo nuevas corrientes pedagógicas que afirman que la Educación Artística debe desarrollar la creatividad innata del niño y la niña. Autores como Pestalozzi y Froebel (que en 1825 escribe “La Educación del Hombre”) son de gran influencia en esta primera mitad del siglo XX para la Educación Artística ya que defienden su relevancia para una formación integral del individuo. Después fueron surgiendo estudios psicológicos experimentales sobre el desarrollo mental, intereses, actitudes y conocimiento del niño donde se puso de manifiesto la importancia del dibujo infantil espontáneo y su especialidad: -los niños representan lo que saben y recuerdan, no lo que ven.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, resultan fundamentales las investigaciones artísticas realizadas por los pedagogos: Stern (1961), Read (1969), Lowendfeld (1973), Luquet (1978), Kellogg (1979), Goodnow (1983), quienes consideraban que la producción de arte escolar estaba determinada por el grado de desarrollo del niño; y fue precisamente la psicología educativa la que determinó el cambio de enfoque de las actividades artísticas escolares; uno de los principales gestores de este cambio fue el psicólogo y pedagogo suizo Piaget (1986- 1980), quien dotó a la actividad

artística de un carácter cognitivo que sería fundamental para estudios y desarrollos posteriores.

Así mismo fue fundamental la teoría del gran pedagogo Vygotski, quien, coincidiendo con la filosofía de la escuela Nueva, que postula que la educación artística potencia a imaginación y la expresión del niño, destaca la importancia del medio social para la educación artística como uno de los factores que determinan los procesos imaginativos y creativos, Paralelamente, Dewey (1934) en su libro "*El arte como experiencia*", plantea una nueva concepción de la enseñanza artística que posibilita su integración con otras áreas del conocimiento.

Pero, si hay algo que verdaderamente marcó un antes y un después en la concepción de la educación artística, entre los años 1943 y 1947, fue la publicación de dos grandes obras. Una de ellas es *Educación por el Arte*, de Herbert Read, en la cual se considera que "el arte debe ser la base de la educación y que en el proceso de individualización y de integración social la educación estética es fundamental" (Read, Herbert, 1943: 60). La segunda es "El Desarrollo de la Capacidad Creadora", de Victor Lowenfeld, quien sostiene que el dibujo infantil libre y espontáneo es la actividad principal de la enseñanza de las artes plásticas y el objetivo de estas es la autoexpresión de las vivencias personales. Distingue además diferentes etapas evolutivas

Tras la I Guerra mundial se fue fraguando un nuevo enfoque de la Educación Artística, basado en que las artes visuales implican lenguaje visual por lo que es necesario, para comprender o crear una obra, conocer los elementos del lenguaje y combinarlos de manera coherente y unitaria.

Por su parte, Eisner, Elliott (1978) y Barkan, M (1962) también dieron un vuelco relevante a la educación artística, realizando importantes aportaciones a la estructuración del currículo y resaltando el carácter cognitivo del arte.

Posteriormente, el Centro Getty ¹⁶ lanzó un modelo de enseñanza – aprendizaje del arte denominado “Educación Artística como Disciplina”, poniendo de manifiesto como la enseñanza del arte puede ser impartida como cualquier otra materia, con contenido propio, objetivos, metodología y evaluación propia, retomando así conceptos de disciplina, expresados anteriormente por Bruner .

Ya en la posmodernidad y a consecuencia del cambio y renovación de planteamientos y postulados sociales que esta conlleva, la Educación Artística comienza a engloba varios movimientos que surgen en el panorama internacional de la enseñanza y el aprendizaje de las artes, como son: la Educación Artística Feminista, la Educación Artística Medioambiental, la Educación Artística Multicultural y la Educación Artística Multimedia.

De igual manera la *interculturalidad* comienza a jugar un papel crucial dentro de las tendencias y valores de esta sociedad cambiante, plural y heterogénea, que conlleva a la aparición, dentro del ámbito educativo, del concepto de *Transversalidad* como “una posibilidad de armonización e integración de personas o situaciones diferentes que sin perder su identidad o características pueden lograr una convivencia positiva para ambas partes.” (Alcaide, Carmen, 2003: 68)

Se ha de tener en cuenta que ha sido este un recorrido breve y, por tanto, general que pretende simplemente ponernos en contexto para sumar una pieza más a este puzzle introductorio que dé sentido al contenido teórico que vendrá después. Para comprender en profundidad la situación actual de la educación artística habría que revisar las experiencias a nivel mundial y las diferencias entre ellas. Yo personalmente y gracias a mi experiencia particular como profesora de arte – aprendiz de arteterapeuta vivida en Nicaragua este verano, puedo comparar lo vivido y estudiado aquí con lo aprendido allí; análisis comparativo entre dos mundos diferentes que abordaré más adelante.

¹⁶ The Getty Center” fundado en 1954, debe su nombre al empresario y filántropo norteamericano JeanPaul Getty, que aportó los fondos necesarios y su colección privada de la década de 1930.

Me parece interesante subrayar como, si nos damos cuenta, habiendo realizado un breve recorrido histórico sobre la Educación Especial y la Integración primero y sobre la Educación artística después, ambas se relacionan de manera natural justo al final de dicho recorrido. El recorrido histórico que nos sitúa en la situación actual de la enseñanza artística nos habla de transversalidad y de integración, conceptos claves en la investigación que nos ocupa. Y es que, con el posmodernismo y la “ruptura” radical de pensamiento y filosofía con respecto al modernismo, no puede negarse esta preocupación por “el otro” que constituye un avance maravilloso dentro de la naturaleza humana. Puesto que el arte es comunicación y expresión interior y el mundo ha demostrado ser natural e inevitablemente diverso y heterogéneo, dejar fluir la creación y dotar de herramientas de expresión artística al ser humano es poner voz al mundo en su totalidad y es por tanto convivencia, en tanto que sumamos maneras y vías diferentes de expresión para las personas que, quizá de otra manera (véase la verbal), no puedan o no sepan o, simplemente no les salga, hacerlo.

Antes de comenzar la andadura en la cual trataré de enlazar y dar sentido a esta relación simbiótica arteterapia y educación artística-integración y escuela inclusiva, vamos a enmarcar este recorrido analítico e investigador dentro de su escenario legal.

d. Marco legal de la Educación Especial y la Integración

La legislación establecida que se ha ido creando para dar respuesta a las NEE viene traducida en varias leyes y artículos que se detallan a continuación:

- *Ley orgánica 1/1990, de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*

Establece que el Sistema Educativo dispondrá de los recursos necesarios para que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

- *Resolución de 28 de Mayo de 1993*

Por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria durante el período de implantación anticipada de esta etapa.

- *Real Decreto 696/1995 de 28 de abril*

De Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Regula la escolarización y establece las medidas necesarias para garantizar una educación de calidad para todos ellos, determinando los recursos, medios y apoyos y potenciando la participación de los padres y madres

- *Orden de 14 de Febrero de 1996*

Sobre la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. .

- *Orden de 14 de Febrero de 1996*

Regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, así como los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Regula el proceso de valoración psicopedagógica, los criterios de escolarización y los procedimientos técnicos y administrativos adecuados.

- *Resolución de 12 de Abril de 1996*

Por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de educación secundaria obligatoria.

- *Orden de 24 de Abril de 1996*

Por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

- *Resolución de 25 de Abril de 1996*

Por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de Educación Especial.

- *Resolución de 29 de Abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación*

Por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

e. Marco legal de la Educación artística en Educación Primaria

La enseñanza de la educación artística se enmarca dentro del Real Decreto del MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE n. 293 de 8/12/2006).

Por otro lado, la XXX Conferencia General de la UNESCO, propuso promover la inclusión de disciplinas artísticas en la formación general de niños, niñas y adolescentes por considerar que la educación artística:

- Contribuye al desarrollo de su personalidad, en lo emocional y en lo cognitivo.
- Tiene una influencia positiva en su desarrollo general, en el académico y en el personal.
- Inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos.
- Estimula las capacidades de imaginación, expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria, el interés personal por los otros, etc.
- Incide en el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de su propia identidad.

- Dota a los niños y adolescentes de instrumentos de comunicación y autoexpresión.
- Contribuye a la creación de audiencias de calidad favoreciendo el respeto intercultural.

f. Estado de la cuestión

i. Diferencia y diversidad

“...el ser humano, desde el punto de vista biológico no tiene errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones... En biología no existe minusvalía...Es en el espacio de las relaciones humanas donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada...” (Maturana, H. 1995).

En lo que a la teoría de la evolución de las especies respecta (Darwin, 1859), las diferencias y en su conjunto, la diversidad, implica más ventajas que inconvenientes puesto que ofrece más posibilidades de supervivencia a la especie. Darwin ¹⁷, a quien muy poca gente cuestiona, defendió cómo la explicación de la diversidad que se observa en la naturaleza se debe a las modificaciones acumuladas por la *evolución* a lo largo de las sucesivas generaciones; siendo evolución una palabra generalmente entendida como algo positivo que indica progreso, desarrollo, avance e incluso crecimiento. Por tanto, si siguiéramos una lógica para los intereses del ser humano como especie, la diversidad debería ser potenciada, en lugar de menospreciada.

La naturaleza no entiende de minusvalías, deficiencias o disfunciones puesto que cualquier variación es positiva y aprovechable (Porras Vallejo, R. 1998: 22). Entonces, ¿por qué nos empeñamos los seres humanos en tomar la diferencia como algo malo o peligroso? ¿Qué perseguimos rechazando a las personas “diferentes”? ¿Hacia qué ideal o en base a qué medida estándar establecemos lo que es “normal” y lo que no?

Durante mucho tiempo nuestra sociedad se ha preocupado por descubrir cuáles son las pautas más habituales y comunes en todos los aspectos de nuestras vidas (características físicas, capacidades, hábitos...). En

¹⁷ Nótese que Darwin ya ha sido citado anteriormente en este trabajo, dentro del punto 3 en el apartado “Recorrido histórico de la Diferencia”, precisamente por sus opiniones discriminatorias y segregadoras hacia las personas con diferencias.

consecuencia a estas “mediciones”, hemos hallado cual es la estatura o el peso más frecuente, la capacidad intelectual o los hábitos en la comida. Y, a raíz de estos estudios lo frecuente se ha convertido en normal y punto de referencia para valorar lo que no lo es, generalmente en modo despectivo, sin darnos cuenta que una cosa no tiene que ver con la otra (Del Carmen, Luis, 2004). Lamentablemente, en nuestra cultura se ha tendido durante mucho tiempo a valorar a las personas no por lo que son en esencia, si no por su nivel de aproximación a unos patrones considerados “ideales”. Y esto no ocurre sólo dentro del tema que nos ocupa, el directamente relacionado con las capacidades o dis-capacidades que ayudan o limitan el acceso al aprendizaje sino que también ocurre con el peso, con la belleza o hasta con el modo de vestir. Es, como dice Luis del Carmen (2004, 48), “*la cultura de la norma*” que fomenta una cultura de la “homogeneidad”, donde la diferencia se considera no deseable y se convierte, por tanto, en un problema.

Resulta, cuanto menos, curioso reflexionar sobre esto ya que, si nos empeñamos en establecer fronteras en base a puntos de referencia creados por nosotros mismos es por que estemos persiguiendo una especie de “perfección” aunque en el fondo sepamos de sobra que no exista. Y si no, ¿quién es capaz de definir o explicar la perfección? Y yendo todavía más lejos; ¿alguien es capaz de definirse a sí mismo como perfecto? Si es absurdo hablar en estos términos más absurdo resulta la manera en que tenemos de rechazar las diferencias puesto que no somos capaces ni siquiera de acordar su dimensión y naturaleza. Es obvio, además, que todos las tenemos; el asunto está en que unas personas tienen unas diferencias más visibles o palpables que otras.

No se puede pensar en calidad de vida para unas personas sin que ésta esté ligada a la calidad de vida de quienes les rodean (Goode, 1994) y, sin embargo, vivimos en un mundo en el que unos viven por encima de los otros a costa de marginar a estos sobre los que asientan sus vidas. Parece como si las diferencias sirvieran para justificar las desigualdades que, hoy por hoy, no pasan inadvertidas para nadie. Ya no sólo nos conformamos con dividir el mundo como si hubiera tenido lugar una carrera y dicha división (primer,

segundo, tercer mundo) fuera el podio resultante, si no que dentro de cada una de estas subdivisiones residen multitud de marginados y excluidos....infinidad de diferencias que nos encargamos de esconder.

El WASP es el mito de perfección de nuestra cultura occidental, cuyas siglas vienen a significar “White, anglo-saxon person” y conlleva las etiquetas de varón, cristiano y maduro, a las que se les ha ido sumando las de rico, ejecutivo, esbelto, refinado... (Porras Vallejo, Ramón. 1998: 23). Este ideal es tan restrictivo y absurdo que puede parecer surrealista y, sin embargo, está tan asumido por la mayoría de la población que es en base al mismo en torno al cual se configuran las desigualdades y las situaciones de injusticia y exclusión. Portar diferencias y, por tanto, ser diverso, debería formar parte de la axiología occidental, debería ser un pilar en nuestra escala de valores puesto que es inherente al ser humano y su naturaleza.

→ Desde el arteterapia puede potenciarse la diferencia en tanto que la misma obra artística, prolongación de cada persona , es diferente, única e irrepetible, al igual que lo es cada individuo en relación al resto. El arteterapia, en este sentido, otorga primacía al individuo y a su subjetividad y es a partir de su producción artística donde queda patente dicha “unicidad”, donde cada paciente – participante puede verse reflejado.

La multiculturalidad tan “de moda” en los últimos años por ser el ideal perseguido para la realidad educativa fruto, especialmente, de la creciente inmigración venida a Europa, es reflejada en la mayoría de la bibliografía consultada sólo en términos de inmigración o de convivencia de los diferentes grupos étnicos y se encamina a erradicar los prejuicios que llevan al racismo y a la segregación o exclusión de las minorías étnicas. Es un tema que a mi como educadora y como persona me interesa también especialmente pero pienso que la multiculturalidad debería hacer referencia también a la inclusión, no sólo que las personas que vienen de fuera y son también portadoras de “diferencias” y de dificultades de acceso al aprendizaje, sino también y de igual manera, a la inclusión de las personas que poseen diferencias visibles llamadas en la actualidad “discapacidades”.

Lo que sí parece quedar bastante claro es que la sociedad se ha empeñado desde siempre a excluir al diferente; no hay más que ponerse a reflexionar sobre el motivo de la necesidad de esta mentalidad multicultural, para erradicar las etiquetas y prejuicios que, si en el tema que nos ocupa toman forma de miedo por la presunta amenaza de las personas con discapacidades visibles, en el terreno racial, estos miedos son hacia las personas con diferente piel, diferente lengua, diferentes costumbres, etc.

El arte, curiosamente, también ha sido utilizado como reflejo de esta diferencia y como fuente de prejuicios. Zerffi (1876) ya hace más de un siglo afirmaba como los “negros” no pueden crear belleza con esa “ornamentación geométrica” entre otras cosas por su ingenuidad infantil y su falta de concepción ideal. Hasta bien entrado el siglo XX a los “negros” se les veía creadores de un arte inferior e incluso les era prohibida la entrada a los museos.

Esto quizá implique salirse un poco del tema y ahondar demasiado en el pasado; sin embargo, me parece valorable dentro de la comprensión de la exclusión a la que la diferencia y los “diferentes” se han visto sometidos durante siglos. Necesitamos comprender el pasado para poder explicar y mejorar, por supuesto, las prácticas actuales. El arte en la escuela, a través del arteterapeuta, puede ayudar a construir una dinámica social de tolerancia y respeto a través de las prácticas en el taller y, deberá respetar y valorar los diferentes antecedentes, valores y tradiciones de los y las niñas, reconociendo por supuesto que todas y cada una de las personas pueden crear arte y que todas las obras son dignas de respeto, de reconocimiento y sobre todo, fuente de significación para uno mismo. El profesional arteterapeuta en la escuela tendrá que ser capaz de crear el aula o taller una atmósfera de reconocimiento y valoración de todas las producciones de cada niño y niña. Así mismo, es también interesante que el arteterapeuta sea capaz de estar atento a cualquier indicio, ya sea en las obras o durante el proceso de creación, que pueda derivar en prejuicio, discriminación o falta de respeto, para poder trazar

una línea de actuación encaminada a trabajar estos temas para evitarlos y encauzarlos por las vías del respeto y la empatía¹⁸.

Además, una verdadera perspectiva inclusiva ha de considerar que existen diferentes estilos de aprendizaje en los alumnos y alumnas (fruto de las citadas diferencias naturales de cada uno de ellos y ellas) y todos se han de tomar como válidos obligando al profesional de la educación a adecuar su práctica a dichos estilos.

Cornett (1983) entiende por estilo de aprendizaje un patrón coherente de comportamiento en relación a tres áreas: la *cognitiva* (relacionada con el procesamiento, codificación, almacenaje y recuperación de la información), *afectiva* (relacionada con la atención, la motivación y la personalidad) y física (relacionada con la percepción, el nivel de energía, las preferencias temporales y espaciales para el aprendizaje). Por su parte, Rowntree (1982) lo define como “la manera habitual que tiene un estudiante de solucionar problemas, pensar o aprender, que puede ser, por ejemplo, gradual o globalizada, reflexiva o impulsiva”.

Como vemos, la vida misma es diferencia y diversidad y el arteterapia y la educación artística, como irá quedando más obvio conforme avance este trabajo, dentro de la escuela inclusiva pueden constituir una poderosa herramienta de tolerancia, de respeto y de cambio.

ii. De la diferencia a la in-diferencia; el individualismo como paradigma actual

Desde la segunda Guerra Mundial se ha ido, progresivamente, gestando en nuestra sociedad una tendencia hacia la ansiedad por “tener”, más que por “ser”, y a generar excesivas necesidades que nos llevan a tratar de satisfacerlas en una falsa y permanente “búsqueda” de la felicidad, que se traduce en un incesante e insatisfactorio espíritu consumista. Esto sumado, entre otros factores, a la globalización que ha ido dando pasos agigantados en los últimos años, ha desencadenado la primacía de unos valores

¹⁸ La empatía en la escuela es un tema que se desarrollará más adelante en este trabajo.

excesivamente individualistas, con una grave *indiferencia* hacia el otro, donde priman los intereses particulares frente a los de la colectividad, anteponiéndose la autorrealización, la autonomía y la subjetividad. Vivimos fascinados por la funcionalidad, buscando el éxito en la eficacia lo que deriva en actitudes insolidarias, alejadas de la cooperación y profundamente competitivas.

El individualismo conlleva un empobrecimiento de la sociabilidad, con un déficit de comunicación intersubjetiva que se torna superficial y estereotipada. Parece, en ocasiones, como si el peligro fueran “los otros” y luchamos por no ser empujados fuera de un Sistema que favorece, cada vez más, la escisión y los contrastes entre incluidos y excluidos. (Montemayor Ruiz, Susana. 2007: 117).

Los numerosos y frenéticos cambios sociales como la creciente inmigración que ha contemplado nuestro país en los últimos años, y la concienciación y convencimiento cada vez mayor (afortunadamente) de nuestra sociedad hacia un mundo más justo y en el que todos debemos disfrutar de los mismos derechos, precisan de un cambio y una reformulación de la escuela, haciendo necesaria una nueva; una escuela para todos. Una escuela que reproduzca la mentalidad de ver al “otro” y sus diferencias particulares y concretas, como una oportunidad y no como un obstáculo. Se trata de promover el derecho a la diferencia; fusionando los valores individuales con los colectivos, y esto es algo que sólo se puede desarrollar dentro de una escuela inclusiva cuyos valores supremos sean el respeto y la empatía. La escuela inclusiva ha de promover un mundo de personas respetuosas y empáticas que, además de conocer la palabra y el concepto (cosa que no ocurre a menudo y esto es síntoma de que algo falla y queda mucho por hacer) se alegren de la alegría ajena, pero también comprendan, perciban y traten de paliar, el dolor ajeno.

Esta nueva escuela requiere sustituir la escala de resultados sobre la que se asienta la metodología competitiva actual por la escala de valores en los que se basa la escuela cooperativa, entre los que se encuentran los ya

citados. Hemos de tener en cuenta, además, que no se pueden trabajar los valores en la escuela si antes no se ha desarrollado una educación emocional, ya que entre las funciones fundamentales de las emociones se halla la organización axiológica de la realidad, por tanto es la base de los valores. (Castilla del Pino, 2000).

LA INVISIBILIDAD

Conlleva graves y dobles consecuencias para el alumnado porque, por un lado, reduce su conocimiento, tanto del *endogrupo* como del *exogrupo*, sobre la diversidad humana, y el enriquecimiento intelectual y humano que ésta conlleva. Por otro lado, debilita la autoestima del alumnado minoritario al carecer de una imagen positiva con la que identificarse y proyectar hacia los demás al ignorarse su presencia cultural en las aulas (Montemayor, Susana. 2007: 26). Las personas percibimos nuestra identidad en tanto a que es antes percibida por los demás; nos queremos si nos quieren, nos respetamos si nos respetan los otros. Digamos que estos, “*los otros*”, son como un espejo en el que nos miramos; si la imagen que este espejo nos devuelve es positiva nos sentiremos llenos de energía y autoestima para afrontar el mundo y la vida, para aprender y vivir felices cada momento. Si por el contrario la imagen es negativa ocurrirá lo contrario; nos iremos retrayendo y haciendo “pequeños” a los ojos de los demás, lo que nos llevará inevitablemente por el camino de la exclusión.

Si alguien que se identifica con su cultura percibe como ésta es menospreciada, se acabará despreciando por encajar en los patrones “dominantes”.

El currículo escolar ha de contemplar la diferencia en tanto que ha de implicar la dignidad humana, es decir, la inviolabilidad de cada persona.

“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 más 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”. (Faundez y Freire, 1985).

El arte nos hace reencontrarnos con nosotros mismos, con nuestra esencia, con nuestra pureza humana y, en definitiva, con el mundo.

iii. **La educación emocional en la escuela**

Durante el último siglo y cada vez con más fuerza, el sistema educativo se ha centrado, casi exclusivamente, en el desarrollo cognitivo del alumnado, dejando cada vez más de lado el desarrollo de las emociones y los afectos. Así ha quedado de manifiesto en los grandes referentes teóricos en el ámbito educativo, como la psicología cognitiva en sus orígenes, las teorías del desarrollo cognitivo, el constructivismo, etc. Escasas aportaciones como la psicología humanista o la escuela nueva pusieron un énfasis especial en el desarrollo emocional.

No ha sido hasta mediados de los años noventa que se ha observado un cambio en esta concepción unidireccional de la enseñanza, produciéndose una especie de “revolución emocional”, abanderada por varios autores entre los que destacan Goleman (1995), quién en su libro “Inteligencia emocional”, estima que ésta se puede organizar alrededor de cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación, y gestionar las relaciones. Gardner (1983), también ha tenido mucho peso en el desarrollo de este concepto con su teoría de las “*Inteligencias múltiples*”.

La educación emocional pretende un conocimiento profundo de las propias emociones, que a su vez significa profundizar en el conocimiento de uno mismo, de las emociones de los demás y, en consecuencia, de los afectos. Todo esto facilita una vía hacia la comprensión empática, la regulación de las propias emociones (ira, miedo, ansiedad, tristeza, depresión, etc.) como forma de relacionarse mejor consigo mismo y con otras personas, las competencias socio-emocionales que faciliten una mejor convivencia al tiempo que desarrolla una autoeficacia emocional que, en consecuencia, permita generar las emociones que uno desea.

Esto inevitablemente está destinado a contribuir al bienestar personal y social que parece tan “poco cotizado” en nuestra sociedad, a pesar de

constituir la verdadera fuente de felicidad humana. Como hemos visto en uno de los apartados anteriores, vivimos en un mundo que nos lleva por el camino del individualismo, tratando de generar en nosotros la continua búsqueda de la felicidad, pero conseguida a través de caminos materiales y consumismo, sin darnos cuenta que la verdadera felicidad reside en estar bien con nosotros mismos, con lo que nos pasa y con lo que nos pasa en relación a los demás, espejo de nosotros mismos. Por otro lado, los problemas emocionales pierden peso socialmente, entre otras cosas, por no ser tan “visibles” como otros problemas. Pongamos por ejemplo si vemos por la calle a una persona con muletas le cederemos el paso o ayudaremos a pasar; en cambio, una persona que tiene problemas emocionales serios como puede ser ansiedad, depresión o falta de autoestima, pasará casi por seguro desapercibida a nuestros ojos.

En la escuela, fiel “mini” reflejo de nuestra sociedad, no parece haber tampoco cabida para la educación y gestión de estas emociones. Si reflexionamos un poco no es difícil recordar situaciones en las que las emociones y afectos son constantemente reprimidos, como cuando un niño sufre una pérdida y no se puede hablar de ello; cuando se reprimen las lágrimas por una mala experiencia o como cuando se evita hablar de lo que nos mueve por dentro o nos acongoja. No hay espacios en la escuela destinados a manifestar y aprender a gestionar lo que nos afecta (“afecta” en el sentido de “afectos”) y esto es muy importante, como vemos, para aprender a convivir con los otros y con nosotros mismos; para aprender, en definitiva, a ser felices.

Una escuela inclusiva obligatoriamente ha de contar con espacios y tiempos para la educación emocional, por lo que supone para trabajar el conocimiento de nosotros y los otros y, en consecuencia, para desarrollar la empatía. El espacio de la arteterapia en la escuela puede constituir un valioso espacio donde desarrollar la educación emocional dentro de la escuela. Ahora descubriremos los medios y las razones con más detalle.

iv. El arte y el Arteterapia en la escuela inclusiva

Como hemos visto al principio, el concepto arte no es para nada algo fácil a describir y, mucho menos, si nos ponemos a indagar en sus funciones.

En una sociedad abierta e inclusiva, resulta coherente que nos preguntemos y nos replanteemos este tipo de cuestiones. La riqueza de temas, funciones y significados que envuelven al mundo del arte deberían constituir un poderoso centro de interés dentro de la escuela y de un currículo inclusivo y multicultural. Mann (1977) sugiere que existen una serie de preguntas que todos alguna vez nos cuestionamos acerca del arte:

- *¿Qué es arte?*
- *¿Para qué sirve el arte?*
- *¿Qué es lo que constituye un “buen arte”?*
- *¿Quién lo decide? Y ¿En virtud de qué normas o patrones?*

La bibliografía sobre sociología y estética, a través de autores como Anderson (1990), Blau (1988) o Dissanayake (1992), dan cuenta de cómo, por un lado, todos los grupos necesitan el arte como garantía de identidad, de continuidad y de cambio y para realzar sus valores culturales. Por otro lado, el arte se afirma a través de las culturas por motivos gnoseológicos (al ofrecer este cierto conocimiento del mundo espiritual), hedonistas y recreativos (Chalmers, Graeme, 1996: 70). Tristemente y a pesar de la cantidad de razones fundamentadas en este sentido, en la historia de la educación artística, tradicionalmente se ha venido a equiparar (o mejor dicho, confundir) arte con pasatiempo o, lo que es peor, pérdida tiempo o inutilidad para la formación del alumnado, siendo por desgracia un punto de vista aún hoy aceptado. Se ha obviado, por tanto, la gran capacidad del arte para formar integralmente a las personas y para comunicar al ser humano con el mundo y con el resto de seres humanos, en dicho mundo.

Hablando del mundo; según Colomer, Maria (2007: 80), el arte tiene dos relaciones con el mundo, que coexisten siendo validas las dos. Por un lado

está el arte como experiencia, como proceso, y el arte como producto. A mi lo que me interesa, como profesional y como autora de este proyecto concreto, es la primera relación: el arte como experiencia y proceso, lo cual implica también el arte como comunicación, como relación. Estamos hablando de personas cuyas diferencias estriban (ya que nos movemos dentro del ámbito educativo) en las dificultades de acceso a los aprendizajes que la institución educativa oferta supuestamente para todos los niños y niñas y teniendo en cuenta su diversidad. A veces, estas dificultades tienen mucho que ver con la manera que tienen estas personas de relacionarse con el mundo y con los otros que, aunque no sean como la nuestra, no por ello han de ser menos válidas; simplemente son diferentes. Es por tanto el arte un vehículo valioso de comunicación y expresión para estas personas que, quizá les transporte de manera más adecuada, hacia esos ansiados y útiles aprendizajes. Por otro lado, el hecho de ofrecer la posibilidad a estas personas de expresarse a través de las técnicas artísticas no sólo les va a abrir una puerta a ellos para hacerlo, sino también a nosotros para poder comprenderles y, por ende, facilitarles el acceso al aprendizaje y a las experiencias más adecuadas para su formación integral. Estamos trabajando de esta manera la educación emocional, fomentando el conocimiento de todos los y las niñas, con o sin diferencias visibles o dificultades, a comprenderse a si mismos y a comprenderse entre sí.

No son pocos los autores que se han dedicado a explorar las funciones del arte y es interesante conocer algunas de ellas para demostrar su utilidad dentro de la escuela inclusiva. Chalmers, Graeme F. (1996: 76) afirma que existen tres enfoques a la hora de analizar para qué sirve el arte, cuya fuerza ayuda a modelar nuestras actitudes, creencias, valores y comportamientos.

Dissanayaque (1988: 37) atribuye al arte nada menos que ocho funciones que detallaré a continuación por su relevancia dentro de la escuela inclusiva:

- *Refleja o hace de caja de resonancia del mundo natural del que forma parte.* Las obras de arte son pedacitos de la realidad del momento en

que fueron creadas y de la visión que el artista creador tuvo en ese momento de dicha realidad; su realidad.

- *Es terapéutico.* Algo indiscutible para nosotros, los arteterapeutas. La creación nos produce bienestar en tanto que “liberamos” de alguna manera nuestros conflictos interiores y les damos significado a través de la obra producida.
- *Posibilita la experiencia natural directa.* En tanto que nos facilita la toma de contacto con cosas de carácter trascendental o sensual que pasaríamos por alto dentro de nuestra “rutina” diaria.
- *Entrena nuestra percepción de la realidad.* En muchas culturas se considera que el arte prepara de alguna manera para las vicisitudes de la vida al ejercitarnos a través de imágenes que nos muestran el mundo y la vida.
- *Ayuda a ordenar el mundo.* Según Dissanayaque el arte contribuye al orden, a la organización del mundo.
- *Puede ejercer una deshabituación.* En el sentido de que las reacciones que el arte provoca en nosotros pueden ser desconocidas o inusuales hasta el momento por nuestra propia experiencia. Esto es interesante en tanto que implica que el arte puede ayudar a conocernos a nosotros mismos y esto tiene que ver mucho con el desarrollo de la identidad.
- *Ofrece una sensación de sentido o trascendencia o intensidad a la vida.* El hecho de conectar con nuestro interior y nuestras emociones otorga una dosis de pasión a nuestras vidas que difícilmente, según Dissanayake, puede obtenerse por otras vías.
- *Es un medio de comunión y de comunicación.* El arte nos pone en contacto con los otros, lo cual contribuye a la convivencia y la solidaridad.

En cada una de estas funciones sugeridas por Dissanayake podemos encontrar motivos más que suficientes para integrar el arte y, en consecuencia el arteterapia, dentro de un sistema educativo que se considere inclusivo.

Por tanto; es el arte un espejo del mundo, pura terapia y beneficio para las personas, en tanto que no sólo produce beneficios personales y ayuda a conocernos más a nosotros mismos sino que, además, pone en contacto al ser humano con la naturaleza y con el mundo trascendental. Es el arte todo un “maestro” de la vida que ayuda a organizar y ordenar el mundo, abogando por no pasar por alto nuestras emociones y pasiones y fomentando así la convivencia, cooperación, traspasando los límites de lo estrictamente intelectual para llegar a una comunicación más allá de la palabra.

El arte como experiencia es habitar el mundo en el sentido de encontrarlo y reencontrarlo. Algo bastante diferente de habitar el mundo, que es lo que ocurre cuando tratamos de transformarlo a nuestra imagen, o a nuestra idea. (Colomer, Maria. 2007: 80).

“...las actitudes hacia nuestro propio cuerpo juegan un papel importante en las relaciones interpersonales, en la forma en que uno se viste, en el prejuicio racial, en la utilización del espacio en las ciudades en muchos otros aspectos de la vida humana, como la creatividad artística”. (Guimón, José. 1999. Los lugares del cuerpo).

Bien es sabido que en arteterapia trabajamos con nosotros mismos, nuestro cuerpo y con la imagen. Los arteterapeutas no buscamos la enseñanza de técnicas o uso de materiales específicos y debemos transmitir al alumnado la idea de que todas las obras producidas son valiosas e importantes.

La *imagen* es un instrumento idóneo para el aprendizaje. En concreto son varias las funciones de la imagen en el mundo de la enseñanza, como afirma Rodríguez Diéguez, J.L. (Las funciones de la imagen en enseñanza. Barcelona, 1978): vicarial, explicativa, redundante, persuasiva y motivadora, entre otras.

- VICARIAL: función en que la imagen sustituye a un objeto real, pero lejano o inaccesible. A veces la imagen sule a la palabra.
- EXPLICATIVA: además de sustituir un objeto, introduce una serie de relaciones entre sus diferentes partes o elementos. Existe, pues, una superposición de códigos. Es decir, con imágenes podemos explicar un proceso, relación o secuencia temporal.
- INFORMATIVA: a través de la imagen podemos percibir infinidad de datos.
- ESTÉTICA: da color a un texto, para romper la monotonía y captar interés.
- COMPROBADORA: imágenes que sirven para verificar una idea; un proceso.
- REDUNDANTE: se trata de reiterar, de forma icónica, un mensaje ya expresado antes oralmente. Imagen y texto tienen el mismo mensaje o significado pero este es expresado de dos maneras diferentes.
- PERSUASIVA: función dentro de lo emocional propiamente dicho. Se dirige, por tanto, a las actitudes más que al conocimiento de algo.
- MOTIVADORA: su función es deleitar o atraer hacia un determinado discurso oral. En este caso lo icónico no da más información a lo verbal, si no que lo hace placentero. La imagen capta la atención y el interés, rompiendo la monotonía.

Además, el arte y las experiencias artísticas dan una maravillosa oportunidad a los niños y niñas de sentirse “dueños” de algo por unos momentos, dueños de su obra y de su proceso. En mi experiencia en prácticas en el colegio público Infantes de Lara, con niños de Primaria he podido comprobar como los niños y las niñas no están demasiado acostumbrados a tomar las riendas de algo en su totalidad y por ello les cuesta tomar decisiones. En la mayoría de mis talleres de carácter “semi-dirigido”, una vez planteado el tema a trabajar y tras el debate inicial, al

lanzar la propuesta normalmente solía dejarles completa libertad de creación, dentro de los límites de espacio y material disponible. Me resultó curioso comprobar como les costaba admitir esa libertad, haciendo continuamente preguntas de tipo: “¿puedo hacer esto así? ¿Puedo añadir esto? ¿Puedo hacer esto en lugar de esto otro? ¿Puedo inventarme esta parte? A pesar de que mi respuesta era siempre la misma “Te he dicho que a partir de ahora y con el material que vamos a utilizar, puedes hacer e inventar lo que quieras”, los niños y niñas me miraban con extrañeza como sin acabárselo de creer. Esto me hizo reflexionar de cómo quizá en la actualidad, los niños y niñas están demasiado acostumbrados a que les den todo pautado y por ello les cuesta caminar por una “senda desconocida” y libre de leyes o prohibiciones. Poco a poco, conforme avanzaban las semanas y las sesiones, noté como esta inseguridad y extrañeza iba disminuyendo a medida que se acumulaban las experiencias artísticas e iban por tanto adquiriendo mayor autonomía. Esto me demostró como el arte es un medio fantástico para reforzar y desarrollar las habilidades sociales, la autoestima, la autonomía y la toma de decisiones. Durante el proceso surgen problemas, incidentes o errores que han de gestionar y manejar por sí mismos o bien arreglárselas para lograr la ayuda de otros. Es también bonito percibir su satisfacción cuando algo les acaba saliendo bien o cuando se sienten seguros de haber conducido bien un problema o incidente que haya surgido. Es como si, dentro de su proceso de creación, se convirtieran en adultos, en “capitanes” de su propio barco.

Esto, aplicado a personas con necesidades educativas especiales puede ser tremendamente valioso en tanto que puede ofrecer a estas personas otras vías por las que quizá no habían transitado nunca, para resolver sus particulares problemas. El arte entendido como comunicación nos lleva a la relación, a la conversación, a la palabra y al cuerpo, como vehículos que posibilitan esa conexión entre “semejantes” y “diferentes”. Si para las personas, normalmente, la comunicación, traducida en un conversación, una carta, e-mail o mensaje de texto, es una fuente de placer básica, el arte

puede ser también ese “trocito” de placer para las personas que no tienen la suerte de saber, o poder, relacionarse igual que nosotros.

El arteterapia nos facilita manifestación de nuestro “yo” interior, haciendo aflorar nuestras vivencias emocionales para poder así llegar al bienestar o la superación de nuestros miedos, conflictos e inseguridades.

v. El papel de la empatía

“Las obras nos liberan de lo literal; nos permiten ponernos en el lugar de otras personas y experimentar de una manera indirecta lo que hemos experimentado directamente” (Eisner, 2004, p.28).

Tal y como está planteada la educación y el currículo en la actualidad, y con lo que hemos visto sobre el papel actual de la educación emocional en la escuela, no es difícil percatarse de la baja, o inexistente, importancia que se le otorga a la empatía. Esto inevitablemente favorece la exclusión; en tanto a que es difícil pretender que los niños y niñas se respeten, se ayuden y se comprendan entre ellos si no les enseñamos a acostumbrarse a tratar de ponerse en el lugar de los otros para poder comprenderles y de esta manera respetar y asimilar las diferencias como algo natural y positivo.

Los niños y niñas con diferencias visibles suelen llamar la atención entre sus iguales por su físico, conducta o comportamientos. Es preciso que en la escuela se ofrezca la posibilidad de que los niños y niñas manifiesten abiertamente lo que perciben, para poder gestionar esto sin que llegue a convertirse en prejuicios que, fácilmente, podrían arrastrarse de por vida, si no se hace algo para desarrollarlo y conducirlo. Es en la escuela y, especialmente durante los primeros años de la infancia, cuando se debe trabajar la parte emocional y la empatía, de manera que el alumnado aprenda desde bien pequeño como se ha de gestionar el ámbito socio-afectivo y las reacciones hacia la diversidad. Por consiguiente, una escuela inclusiva que se precie deberá trabajar la empatía, el respeto y la escucha como valores esenciales y pilares de la comunicación socio-afectiva.

¿De qué maneras se puede trabajar esto? En primer lugar, la educación debería implicar dos aspectos: el informativo y el formativo, y no solamente dar

importancia a este último, con la excesiva cantidad de horas destinadas a interiorizar y memorizar “saberes universales”. En la escuela inclusiva es necesario comprender que la enseñanza es mucho más que transmitir una serie de saberes y contenidos predeterminados y por tanto se ha de tener en cuenta la formación de la persona en todas sus capacidades, incluyendo las sociales y afectivas (Parrilla, Ángeles, 1996).

Al igual que los adultos, los niños y niñas también tienen preguntas “fantasmas” en la cabeza, y como hacemos nosotros ellos también las han de exteriorizar para que estas dudas vayan resolviéndose de manera natural, en lugar de quedar escondidas o sin contestar. El reto es que nos acostumbremos desde pequeños a exteriorizar estas dudas y pequeños “miedos” y eso se ha de hacer favoreciendo un clima de apertura y confianza. Si cambia el contexto cambia la mirada. (Company, Montserrat. 1999: 74).

Aquí, los *espacios* juegan un papel fundamental; tanto los espacios físicos para la reunión con los niños y niñas y para las asambleas, como los espacios dentro de la rutina temporal de cada día para la reflexión y para la exposición de las dudas e inquietudes de los niños y las niñas ya sean portadores de diferencias visibles o invisibles. Todos han de tener un espacio para expresar sus conflictos interiores y donde se sientan cómodos y libres para hacerlo, además de escuchados. Es necesario ofrecer al alumnado, a los docentes y a la comunidad educativa en general, espacios concretos para hablar , compartir y desarrollar una opinión y postura propia acerca de cuestiones importantes como las diferencias entre las personas, la segregación y los derechos humanos.

Por supuesto es necesario un espacio para la creación. El arteterapia es una práctica estupenda para poder trabajar la empatía a través de la creación artística y por ello ha de tener su lugar dentro de la escuela y del currículo. Es más, estos mismos espacios que reivindico para la expresión pueden tener cabida en el espacio destinado a la creación artística donde se practique arteterapia. A través del arte los niños y niñas pueden sentir esta libertad para expresarse y ser escuchados, además de desarrollar la empatía y la escucha a

través de propuestas concretas que trabajen estos aspectos. La creación, difusión y uso del arte pueden reforzar las relaciones sociales injustas en la sociedad y, en este sentido, en una escuela multicultural (entendiendo esta no sólo en términos de culturas o etnias diferentes sino de diversidad en sí) y por tanto, inclusiva, ha de tener presencia el arteterapia.

El reto estriba en que todos estos espacios generen actitudes positivas en referencia a la diversidad pero que, además, trasciendan el plano cognitivo y afectivo hacia lo conductual. Es decir, no es suficiente con saber o generar una opinión, ni con querer llegar a una sociedad plural y diversa. Lo verdaderamente necesario es que actuemos para que nosotros mismos hagamos posible la equidad (Lobato Quesada, Xilda, 2001: 40).

Vivimos en un mundo plural y diverso. Debemos pues enseñar a nuestros niños y niñas a encontrar su lugar y a aprender a vivir de manera plena y constructiva dentro de este mundo y, para ello, se ha de luchar contra los estereotipos, la segregación, el adoctrinamiento y las censuras (Bullard, Sara, 1992). Tenemos el reto, como he dicho anteriormente, de que las diferencias sean realmente motivo de celebración y aprendizaje, y no de lo contrario. Si analizamos las razones que nos llevan a crear arte, a exhibirlo, compartirlo y utilizarlo de alguna manera, veremos como es mucho más lo que nos une que lo que nos separa (Chalmers, Graeme, 1996: 28).

vi. **El Peligro de las etiquetas**

“La verdad o falsedad de una clasificación, su relación con las cosas, siempre es parcial y se basa en reglas y compromisos del discurso que no pueden justificarse racionalmente. Según esto, las clasificaciones deben ser siempre provisionales, pues siempre son erróneas en alguna medida”. (Verdugo, 1994: 145).

“Más grave que su margen de error es la injusticia y el daño permanente producido a la persona etiquetada”. (Porrás Vallejo, Ramón, 1998: 128).

Las etiquetas son una realidad desde hace años dentro del ámbito educativo. Ya sea otorgadas dentro del grupo de iguales, de docente a alumnado o a la inversa, son un arma peligrosa y difícil de controlar, que no consiste en una mera descripción subjetiva, atributo, calificativo o insulto; las etiquetas implican:

- Exclusión y segregación del ambiente natural de la persona
- El estigma de ser visto de por vida como inferior o “diferente”.
- Bajo nivel de autoconcepto para la persona etiquetada.

Hecho que se agrava todavía más si hablamos de etiquetar a niños y niñas, indefensos ante un hecho que, lamentablemente, suele ser irreversible.

Otras consecuencias (Langione, 1990) que las etiquetas acarrearán en el ámbito escolar:

- Se da más importancia a las áreas débiles que a las fuertes.
- Disminuyen las expectativas del profesorado.
- Acrecientan las posibilidades de fracaso.

Las etiquetas generan una estratificación social en la que ellos, los etiquetados como “diferentes”, ocupan los estratos más bajos, como si de una especie de sistema de castas se tratara.

No obstante, hay quien defiende el uso de etiquetas, dentro del ámbito de la educación para la diversidad, alegando que aseguran la financiación y prestación de servicios para los más necesitados (Gardner, 1982) y que la sociedad, compañeros y compañeras pueden soportar mejor sus conductas, permitiendo establecer metas educativas más realistas (Meyers y otros, 1978) Se dice también que los profesionales pueden comunicar mejor los resultados y hallazgos de sus investigaciones ayudando al progreso científico en tanto a que se agrupa a los individuos según criterios que permiten identificarlos.

Sin embargo estas razones no pueden justificar su utilización y menos en el sistema educativo ya que las clasificaciones o categorías tradicionales no garantizan una mejor atención educativa si no más bien todo lo contrario; por no hablar del daño irreparable a las personas etiquetadas que difícilmente puede ser compensable.

Existe un planteamiento defendido por autores como Verdugo (1994) y por la mayoría de instituciones educativas, que defiende que el alumnado con

necesidades educativas leves no sea etiquetado y sea atendido dentro del sistema educativo ordinario con sus recursos propios, mientras que sí considera conveniente etiquetar al alumnado con necesidades más graves, para que sean adecuadamente atendidos en centros específicos y con recursos especiales. Este proceso conlleva la aparición y uso de varias etiquetas ya a estas alturas por todos conocidas, como: “n.e.e permanentes”, “n.e.e sensoriales”, “A.C.I. significativa”, “Alumnado de integración”, etc.

Y es que no resulta fácil evitar el etiquetado mientras el sistema educativo siga contemplando la exclusión del alumnado más difícil de enseñar, ya que mientras se siga aislando a unos alumnos en detrimento de otros y mientras se siga tratando de manera diferente unas diferencias y otras, el etiquetado será, tristemente, inevitable. Hasta que la integración sea verdaderamente real y la escuela inclusiva sea fruto de ello, entonces quizá podremos despojarnos del etiquetado. Ciertamente, con la perspectiva actual y los continuos y, desde mi punto de vista, completamente inútiles y desastrosos recortes en educación que favorecen la enseñanza privada en detrimento de la pública y , por consiguiente, la escuela diversa e inclusiva, difícilmente vamos a parar que se sigan generando etiquetados, fruto de las desigualdades que producen unas diferencias que nadie se preocupa en atender.

vii. **Hacia una escuela inclusiva y resiliente**

“...Parece que la palabra “integración”, está ahora siendo reemplazada por términos tales como “educación inclusiva” o “participación incrementada” en la escuela, las cuales sugieren...un aumento del énfasis en el proceso y no en el resultado. “Educación inclusiva” se está usando ahora para referirse a formas de educación que se organizan incluyendo provisión para las necesidades especiales; esta frase resalta la implicación de que la “integración” ocurre después de una previa segregación”.
(O’Hanlon, 1993: 10).

Parece que la escuela inclusiva, propiamente dicha, es todavía una utopía o una meta a la que llegar por el camino de la integración. A pesar de que de un tiempo a esta parte se ha avanzado mucho y, como hemos dicho, ha sido debido sobretudo al avance de la mentalidad de la sociedad en relación al tratamiento de la diferencia, todavía quedan problemas sin resolver para que la integración convierta a las escuelas realmente en “inclusivas”.

No obstante, a través de los puntos anteriores ya hemos visto como aspectos como la empatía y el desarrollo de la educación emocional en la escuela, la valoración de la diferencia como algo positivo y fuente de riqueza o el papel del arte y la educación artística dentro de la escuela, pueden conformar preciados ingredientes para conformar el camino a nuestra meta: una verdadera escuela inclusiva. La resiliencia, puede conformar en este sentido la “guinda” de este suculento pastel, que es la escuela inclusiva.

Pero antes de hablar de la resiliencia, vamos a analizar el estado actual del camino hacia la escuela inclusiva.

Desde una perspectiva curricular de atención de las necesidades del alumnado, se defiende que una educación de calidad es la que ofrece calidad educativa para todos y cada uno de sus alumnos y alumnas. De esto se deduce que educar en términos de calidad no supone prácticas elitistas y segregadoras, sino, al contrario, la capacidad de las escuelas para responder adecuadamente a las necesidades de todos, lo que implica adaptarse a las diferentes características de cada alumno y alumna.

Esta calidad ha de basarse en la mejora de:

- El perfeccionamiento del personal – profesorado.
- El enfoque de solución de problemas de colaboración.
- La práctica reflexiva.

Resulta interesante tener claras *las razones* que nos han de llevar a una escuela inclusiva, para poder comprender y mejorar los pasos que demos hacia ella. El CSIE- *Centre For Studies on Inclusive Education* (citado por Hernández, 1996: 318- 319) propone las siguientes causas o razones:

- Derechos humanos
 - o Derecho a aprender juntos
 - o No discriminación

- No hay razón para separar a niños y niñas. Deben estar juntos para disfrutar las ventajas que esto supone para todos.
- Educación de Calidad
 - Las investigaciones han demostrado que existe una mejora social y académica para el alumnado en entornos integrados.
 - No existe enseñanza y atención en una escuela segregada.
 - La escuela inclusiva es más eficaz en el uso de los recursos educativos.
- Mejora del sentido social
 - La segregación enseña prejuicios, ignorancia y temor a los otros.
 - Todos los niños y niñas necesitan desarrollar relaciones y estar preparados para una vida integrada.
 - Sólo la inclusión puede reducir el miedo y crear amistades, respeto y comprensión.

La escuela inclusiva defiende que la educación sea efectiva no sólo con el alumnado que presenta *nee*, sino con cualquier alumno y alumna que esté escolarizado. Se busca atender adecuadamente a cada persona sin plantearse ningún tipo de categoría o etiqueta. Como afirman Stainback y Stainback (1990): *“la inclusión hará innecesaria la integración cuando no haya nadie que quede fuera de la escuela ordinaria”*.

Esta educación inclusiva (según estos mismos autores) se fundamenta en tres pilares:

- Principios que rebasan el marco de la integración.
- Estrategias educativas que posibiliten una educación de calidad para todos sin ningún tipo de exclusión.

- Filosofía política que contempla a la escuela como agente de cambio en un nuevo modelo de sociedad.

Así mismo y sustentada en dichos pilares, defiende los siguientes principios (Stainback y Stainback, 1990):

- Filosofía escolar basada en la igualdad y en la democracia, valorando la diversidad como valor y fuente de aprendizaje.
- Principio de “proporciones naturales”, aceptando en la escuela a todo el alumnado de la comunidad natural a que pertenece, sin tener en cuenta características personales o dificultades.
- Inclusión de todos los sujetos implicados en la educación en las decisiones y planificación a realizar, para ayudar a comprender el porqué y el cómo de la inclusión.
- Redes de apoyo que integren una serie de estrategias disponibles, dando relevancia a planificar el trabajo en colaboración.
- Integración de alumnado, personal y recursos, formando así un equipo homogéneo y adaptar el currículo dando apoyo al alumnado que lo precise.
- Adaptación del currículo a las necesidades del alumnado y no al revés (al alumnado a un currículo ya dado).
- Continua flexibilidad en relación a la revisión del currículo, objetivos y estrategias planificadas, mediante mecanismos de resolución de problemas.

Según Lobato Quesada, Xilda (2001: 30), existen también unos principios sociales y retos educativos que emanan de la propuesta inclusiva. Son los siguientes:

1. *Equidad en la participación social*: mismas oportunidades para acceder y moverse por todos los ámbitos sociales.

2. *Oferta educativa plural:* la escuela ha de transformarse para poder desarrollar las potencialidades de cada estudiante, además de ofrecer los espacios correspondientes.
3. *Igualdad de oportunidades en educación:* relacionada con las anteriores pero más específica en términos legales.
4. *Derecho a ser un miembro activo de la comunidad:* y erradicar así, de una vez por todas, la exclusión que se ha practicado a lo largo de la historia.
5. *Valoración del ritmo personal de aprendizaje:* el aprendizaje ha de adaptarse a las necesidades de cada estudiante y no a la inversa.
6. *Derecho a los apoyos para el desarrollo personal:* ya que estos determinan las limitaciones que la discapacidad implican. Una buena dotación de apoyos favorece el principio 1.
7. *Valoración de la formación social en la escuela:* por su trascendencia especialmente ante las tragedias sociales actuales (drogadicción, violencia, etc.). Relacionado estrechamente con el principio 2.
8. *Valoración y celebración de la diversidad:* la escuela inclusiva ha de ofrecer experiencias que permitan percibir la diversidad como un positivo valor del ser humano.
9. *Derecho a la autodeterminación:* la escuela inclusiva ha de desarrollar en los estudiantes habilidades sociales que la favorezcan, garantizando así el legítimo derecho a expresarse, elegir o actuar como cualquier otra persona
10. *Cooperación de todos los sectores de la sociedad:* para que un cambio real a la escuela inclusiva se produzca ha de avanzar paralelamente ligado a los sectores políticos, laborales y asistenciales de la sociedad.

Todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su

socialización. La mayoría de las necesidades individuales pueden ser atendidas por el profesor del curso. No obstante, en algunos casos, determinadas necesidades individuales requieren poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos. Decimos que un alumno tiene *nee* (*necesidades educativas especiales*) cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, y necesita para compensar dichas dificultades, un tipo de respuesta educativa específica que va desde cambios sustanciales en la metodología, materiales, hasta en la adaptación de los contenidos y objetivos del currículo.

Pero, dejando ya de lado el currículum y siguiendo por el camino del desarrollo emocional, es también muy importante el desarrollo de la *resiliencia* en la escuela. No sólo en términos del alumnado sino también entre el propio profesorado y los profesionales implicados, como es por supuesto el caso de los arteterapeutas.

La resiliencia es la capacidad de las personas para sobreponerse a las experiencias negativas, como el estrés, el riesgo o un trauma, que en ocasiones depara la vida (Henderson, Nan, 2003: 20). Por supuesto, a estas alturas, indiscutiblemente partimos de la base de que la diferencia y la diversidad no conforman hechos negativos o traumas en absoluto si no todo lo contrario. No obstante, es importante trabajar esta dimensión de la capacidad humana para saber dirigir las circunstancias que puedan surgir en la vida y que, lamentablemente, es fácil que sea así para una persona portadora de diferencias. En un mundo ideal en el que la escuela inclusiva sea una certera realidad, no haría falta sobreponerse a nada. Sin embargo, hemos de ser realistas, ya que no existe el mundo ideal y, aunque debemos trabajar hacia ello, siempre van a surgir dificultades en el camino para las que hemos de estar preparados.

Además, la resiliencia y las estrategias de ayuda que de ella emanan ofrecen una perspectiva abierta y de esperanza para las personas que sufren por el motivo que sea pues fortalecen al individuo a sobreponerse a los avatares de la vida. Además, alienta a los docentes y personas implicadas en la educación a centrar su acción educativa más en los puntos fuertes que en los débiles, es decir, a analizar conductas individuales desde la óptica de su fortaleza y “tirar” de ellos para conformar una especie de “salvavidas” que conduzca a sobreponerse y superar cualquier obstáculo.

La escuela inclusiva ha de basarse de alguna manera en este valor tan desconocido en tanto que, sin duda, se centra en las virtudes de las personas y no en los déficits. Para ello, como he destacado, es importante que antes que nada, los educadores sean personas resilientes.

“Si queremos cambiar la situación, primero debemos cambiar nosotros mismos”
(Covey, Stephen, 1989: 18)

Pero; ¿Cómo comenzar a construir esta resiliencia? Hay varios factores envueltos. Henderson, Nan y Milstein, Mike (2003: 64) citan seis de ellos:

- *Enriquecer los vínculos*: se ha de propiciar la interacción más frecuente entre los docentes entre sí, que muchas veces se deja de lado. Esto fortalece la autoestima, la sensación de pertenencia al grupo de iguales, al tiempo que se da un ejemplo de trabajo cooperativo, de cara al alumnado.
- *Establecimiento de unos límites claros y firmes*: los límites y normas dentro de los cuales los docentes realizan su labor han de ser claras y concisas para que, a partir de estas, pueda fluir la creatividad y el crecimiento (aunque suene paradójico).
- *Enseñar habilidades para la vida*: la escuela ha de brindar oportunidades de desarrollo profesional a los docentes para que puedan responder a los continuos y variados retos y desafíos que vayan encontrándose. Esto genera, además de la mejora del

desempeño de la labor docente, un fortalecimiento de su autovaloración, clave para la construcción de la resiliencia.

- *Brindar afecto y apoyo*: se ha de fomentar la sensación de satisfacción que conlleva saber estar llevando a cabo una función importante. Es muy importante hacer sabedor al docente de sus logros y no sólo de sus errores o tropiezos, como es más habitual.
- *Establecer y transmitir expectativas elevadas*: lo que realmente es motivador para un docente es saberse al servicio de causas que sobrepasan sus funciones concretas o asignadas. Han de disponer de tiempo para realizar las tareas directamente relacionadas con el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, liberándoles de tareas innecesarias.
- *Brindar oportunidades de participación significativa*: la mayoría de los docentes tienen más que ofrecer al centro que lo que engloba sus funciones específicas y asignadas. La resiliencia es promovida cuando se les otorga la oportunidad de dejar fluir y desarrollar su energía y habilidades o virtudes en su lugar de trabajo

Hemos visto pues unas pautas para construir la resiliencia en la escuela puesto como, que como he señalado, para poder transmitir y fomentar la resiliencia en nuestros niños y niñas antes debemos comenzar por construirla en nosotros mismos. En arteterapia, la resiliencia constituye un pilar fundamental sobre el cual trabajamos con los pacientes- clientes ¹⁹. Es fácil adivinar que cuando se habla de terapia propiamente dicha, esto implica “sanar” o curar a la persona debido a que algo le ha ido mal o a que ha entrado en conflicto con algo. En el caso concreto del arteterapia, los participantes que acuden al taller suelen haber pasado por un trauma o conflicto emocional que necesitan elaborar de alguna manera (a través de técnicas artístico- creadoras) para poder superarlo. Efectivamente, la resiliencia juega un papel esencial en esta superación puesto que ofrece a la

¹⁹ Siempre me ha resultado verdaderamente difícil elegir un término de los que suelen usarse en la profesión, para designar a las personas con las que trabajamos y a las que acompañamos. En el ámbito educativo y tratándose de niños y niñas me gusta más hablar de “participantes”

persona esa “llave” con la que abrir la puerta que le llevará hacia su sanación y paz interna.

He aquí otro motivo más para incluir el arteterapia dentro del ámbito educativo y en pro de la escuela inclusiva. Todas las personas han de aprender herramientas para sobrellevar y superar las adversidades y con la integración del arteterapia en los centros educativos esta necesidad quedaría resuelta en tanto que la resiliencia es una de las principales herramientas con las que trabajamos.

El alumnado y profesorado resiliente necesita una escuela constructora de resiliencia. Una escuela que valora el arteterapia como una pieza más del “puzzle” educativo está apostando por la educación emocional, por los afectos y, en consecuencia, por la salud integral del ser humano en su totalidad, que no sólo comprende lo físico- intelectual, sino también lo afectivo y relativo a las relaciones humanas sin las que ninguno de nosotros podríamos vivir y a veces obviamos. Y si tenemos alguna duda sobre lo importante que es esto, no tenemos más que preguntar a alguna persona(o, sin ir más lejos, a nosotros mismos) qué es lo mejor o más memorable que dejó en los años de escuela. Probablemente la mayoría responderá “los amigos”.

Se ha de educar en la filosofía del “se puede” y erradicar la negatividad con que frecuentemente se desalienta a los niños y niñas con la importancia otorgada a los innumerables riesgos y peligros. Hemos de basar nuestra práctica en la cooperación y en el reconocimiento de nuestras fortalezas, dando importancia a lo que está “bien” y no solo a lo que está mal, prestando más atención a las fuerzas que mantienen sana a la gente.

“Las relaciones afectivas deberían valorarse mucho más en las escuelas dado que es difícil aprender alguna cosa si uno no tiene amor en su vida... Como la escuela es la única fuente probable (de resiliencia) para muchos...necesitamos asegurarnos de que brinde afecto.” (O’ Connell Higgins, Gina, 1994)

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

a. Consideraciones previas

Al entrar a abordar este punto referido exclusivamente a la investigación dentro de mis prácticas, propiamente dicha, he de ser honesta y comenzar por admitir que se trata de una primera investigación experimental y muy pequeña que he realizado en base a lo aprendido durante los seminarios de investigación del master, a los conocimientos adquiridos por medio de la bibliografía consultada y a lo vivido durante mi período de prácticas de arteterapia en un centro educativo público. Es durante dicho periodo cuando he ido recabando la información y los datos necesarios para llevarla a cabo, si bien quizá no sean suficientes debido a mi inexperiencia, a las pocas sesiones de que he podido disponer con el sujeto que constituye el objeto de mi estudio (pues se trata de un estudio de un caso, como ya detallaré más adelante) y a mi incertidumbre inicial a la hora de decidir cuál sería el objeto de mi investigación.

Mi expectativa inicial al abordar el proceso de investigación y enmarcarlo dentro de las prácticas de arteterapia, era no sólo la obvia de cualquier estudiante- aprendiz de adquirir las destrezas, aptitudes y capacidades propias de un profesional, sino poder también fusionarlas en perfecta simbiosis con las de educadora, mi formación previa, cuya idiosincrasia también exige poseer una mente investigadora y en continua renovación – evolución. Dado que el mundo educativo es uno de los múltiples ámbitos en los que un arteterapeuta puede trabajar, me pareció algo más que congruente.

Durante los seminarios de investigación impartidos este curso y a través de ejemplos que se nos han presentado, hemos comprobado como en el terreno educativo hay mucho que investigar dentro del arteterapia, razón de más para ubicar esta investigación dentro de este ámbito y aprovechando este momento concreto.

Al comenzar las prácticas y comenzar también a pensar en abordar una investigación, supe desde el primer momento que quería investigar sobre la violencia en la escuela y sobre la incidencia, o no, del arteterapia para

prevenirla. Conforme avanzaban las sesiones con los grupos y con los niños y niñas participantes fui dando forma a esta idea inicial, dándome cuenta de la cantidad de temas que podía trabajar en el taller para prevenir la violencia, tales como la empatía, las habilidades sociales o el autoestima. Desde el principio he estado trabajando con pequeños grupos de niños y niñas pero también, de manera semanal, a nivel individual con un niño que a ojos de sus compañeros y profesores es “diferente”, por su conducta, su manera de relacionarse y sus dificultades para aprender y saber estar en el aula.

Sin querer comencé, inevitablemente, a comparar mi experiencia actual de prácticas con mi experiencia como educadora – arteterapeuta del pasado verano en una verdadera escuela inclusiva, en Estelí, Nicaragua.

Es aquí donde todo este complejo e intrincado mar de ideas iniciales se fue encauzando hacia un mismo objetivo: demostrar la importancia del arteterapia dentro de una escuela donde todos los niños y niñas con sus diferencias, visibles y no visibles, puedan aprender y formarse bajo un mismo techo, esto es; una escuela inclusiva.

Estas ideas a priori “enarzadas” así como los objetivos y procedimientos de mi investigación irán quedando explicados y cobrando sentido a partir del siguiente punto y a lo largo de todo este apartado dedicado a la investigación.

b. Objetivos

La *pregunta de investigación* sería la siguiente:

- *¿De qué manera puede beneficiar la práctica del arteterapia dentro de la escuela, para que ésta llegue a ser realmente inclusiva?*

El *objetivo general* de la investigación sería por tanto:

- *Analizar la incidencia que el arteterapia puede tener dentro de la escuela para facilitar el desarrollo de un entorno educativo que propicie una actitud inclusiva, proponiéndose unos objetivos a*

alcanzar a través de técnicas artísticas encaminados a promover la escuela inclusiva para que ésta se constituya, por fin, como una realidad.

Los *subobjetivos* derivados de este objetivo general serían:

- Diseñar y organizar un espacio de creación donde el niño, objeto de estudio, se sienta seguro, cómodo y libre para expresarse por medio de la creación artística.
- Examinar y valorar la evolución de la relación del niño con sus producciones y conmigo como su terapeuta.
- Estudiar cómo contribuye lo trabajado vivido en el taller en relación a la adquisición de valores, estrategias y habilidades sociales que favorezcan una mentalidad de apertura y tolerancia hacia todas las personas, de valoración de la dignidad del ser humano independientemente de sus características o necesidades.
- Analizar cómo pueden utilizarse estas experiencias, trabajadas de manera individual, a nivel grupal o colectivo, para que la diferencia y la diversidad sean vistas como un valor y no como una traba, por medio de las técnicas artísticas.
- Conocer de qué manera una persona etiquetada de “diferente” se percibe a si misma.
- Valorar el nivel de empatía y habilidades sociales alcanzado.
- Descubrir algunas de las causas que propician los prejuicios y el rechazo a la diferencia.

c. Metodología

En arteterapia entendemos la investigación como un modo de examinar y analizar la propia práctica arteterapéutica de manera sistemática y rigurosa para tratar de valorar el nivel de efectividad y pertinencia de nuestras

intervenciones; sus mecanismos de acción, el nivel de beneficio alcanzado por nuestros usuarios, confirmando hipótesis de trabajo o aclarando hechos relativos al arteterapia, con el propósito de aumentar los conocimientos sobre la disciplina y de esta manera optimizar dicha práctica. Es por tanto una manera, no sólo de reciclarnos como profesionales, si no de permanecer en continuo aprendizaje y adquirir bagaje que nos permita actuar de manera pertinente adecuándonos a los usuarios y usuarias de nuestros talleres.

Esto, extrapolado al ámbito educativo, significa recabar la información necesaria que nos permita conocer el grado de beneficio o efectividad que nuestros talleres tienen con los niños, niñas o profesores con los que trabajamos, en relación a los objetivos propuestos inicialmente.

i. Tipo de investigación

La investigación que he llevado a cabo es de tipo cualitativa, tratándose específicamente del *estudio de un caso* concreto; un niño escolarizado en el centro educativo donde he realizado mis prácticas, siendo por tanto este niño la unidad de análisis.

No es que deseché el enfoque cuantitativo, ni mucho menos puesto que, de hecho, lo encuentro perfectamente combinable con el cualitativo. No obstante, para esta investigación he utilizado instrumentos meramente cualitativos (que detallaré más adelante), por el carácter empírico de la investigación; basada en lo observado, registrado y reflexionado en el día a día con este niño en concreto, Pepe ²⁰.

Lo que me interesa reflejar en esta investigación es lo trabajado sesión por sesión con Pepe durante las cuales he podido ir comprobando de qué manera ha ido incidiendo la práctica del arteterapia (experiencia nueva para Pepe) en el desarrollo de la autoestima, la empatía y las habilidades sociales de este niño que presenta dificultades concretas debido a sus características concretas, sus “diferencias”.

²⁰ Para preservar el anonimato del niño objeto de mi estudio, me referiré a él con el nombre falso de “Pepe”.

ii. Investigación basada en las artes

Tradicionalmente, los investigadores y profesionales han llevado a cabo sus trabajos de investigación tradicionalmente y durante muchos años apoyándose una y otra vez en las mismas técnicas y herramientas; predominando textos y textos alternados con algún esquema o gráfico y alguna fotografía. Sin embargo, desde hace ya unos años se empieza a contemplar una nueva manera de desarrollar una investigación, y es haciendo uso de las artes visuales para poder exponer y sustentar la teoría sobre la que se está trabajando. Se trata de un nuevo enfoque que ofrece la posibilidad de interrelacionar(o al menos no deshecha) los 3 tipos de investigación: cuantitativa, cualitativa y artística, permitiendo su combinación para resolver problemas, evitando así que cada uno actúe de manera aislada dentro de la investigación.

Autores como Ricardo Marín (2005) o Fernando Hernández (2008) nos han acercado, a través de sus propuestas e investigaciones a esta nueva manera de entender la investigación, especialmente dentro del terreno de la investigación educativa. Ricardo Marín en su obra "*La investigación educativa basada en las artes*"²¹ explica este nuevo tipo de investigación por medio de las Artes Plásticas, lo que supone el empleo de una metodología completamente diferente a la utilizada hasta el momento. Lo más singular tal vez, es la relación que hace entre la Investigación Basada en las Artes y la Educación.

Por su parte, Fernando Hernández²² nos habla de una búsqueda de alternativas a la investigación tradicionalmente considerada "científica", pero sin que esto signifique hacer desaparecer el rigor y la exigencia dentro de la indagación, pudiendo captar así los procesos vinculados a diferentes formas de experiencia. Una de ellas sería la *artística* y se trata de vincular de esta forma las artes con la educación (Hernández, Fernando, 2006), labor que ya inició

²¹ Artículo incluido en el libro *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, ya reflejado en Bibliografía.

²² Tuve la oportunidad de conocer a Fernando y a sus interesantes teorías durante un seminario que tuvo lugar en la UCM, en abril de 2012.

Elliott Eisner (1981) cuando propuso una evaluación educativa, basada en los procedimientos de la crítica artística.

Fernando cita también el movimiento denominado Investigación *basada en las artes* (*Arts Based Research –ABR-* en inglés) que se inició como parte del giro narrativo (Conelly y Clandinin, 1995, 2000; Lawler, 2002) en la investigación en Ciencias Sociales a principios de los años 80 y que vincula, a partir de una doble relación, la investigación con las artes

Se trata de explorar y utilizar nuevas formas de representar la realidad, objeto de nuestro estudio, que permitan mostrar -desde su complejidad- experiencias y relaciones que normalmente quedan invisibilizadas por las maneras tradicionales de reflejar las evidencias y análisis que fundamentan la narrativa de la investigación, como ya hemos señalado, los hegemónicos textos, esquemas y alguna fotografía.

Se trata por tanto de hacernos servir de la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, preformativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión. (Hernández, Fernando, 2006).

Ahora bien, ¿de qué manera voy a utilizar la investigación basada en las artes para este, mi propio trabajo de investigación? ¿En qué medida las artes pueden dar cuenta de mi proceso de investigación? Se puede apreciar una primera relación en tanto que en toda actividad artística hay un propósito investigador, al tiempo que una finalidad pedagógica, en el sentido de que construyen y proyectan representaciones sobre parcelas de la realidad, que fijan maneras de mirar y de mirarse (Hernández, Fernando, 2008). Realmente, y como veremos de manera más detallada en los apartados siguientes, el tipo de investigación llevada a cabo durante mi período de prácticas dentro de un centro educativo es de tipo meramente cualitativo y la metodología seguida es la de estudio de un caso concreto, Pepe. No obstante, quería completar este encuadre inicial sobre la investigación sin dejar de lado el reflejar de alguna manera este novedoso enfoque (Investigación Basada en las Artes) por su influencia en mi formación y para reflejar las evidencias de la investigación

realizada en tanto que a la hora de elaborar las conclusiones y analizar la evolución del estudio de este caso, me he valido de las producciones artísticas de este niño, Pepe, ya que nos movemos en un ámbito arteterapéutico.

Si la finalidad de cualquier investigación es permitir acceder a lo que las personas hacen y no sólo a lo que dicen (Silverman, 2000), en este sentido las artes llevan 'el hacer' al campo de investigación.

En el caso concreto del Arteterapia, se trata de reflejar el proceso terapéutico en los que las representaciones artísticas (especialmente dibujo, pintura y escultura) actúan como objetos mediadores que posibilitan diálogos y conexiones con el inconsciente de los sujetos o con sus referentes culturales o de identidad.

Me gustaría terminar este apartado mencionando un ejemplo que me ha resultado interesante e ilustrador desde los tres "mundos" que abarca este trabajo: el de la escuela inclusiva, el de la investigación y el del arteterapia. Una autora estadounidense (Souminen, 2006) realizó una investigación visual auto-etnográfica donde quiso mostrar, a través de la escritura creativa y la fotografía, los cambios en su autopercepción y en su identidad sociocultural causados por el proceso de adaptación cultural a un nuevo entorno (de Finlandia a Ohio, en Estados Unidos) y en cómo diferentes aspectos interconectados de su vida afectaron su comprensión teórica, pedagógica y a su investigación filosófica. Incluye así "foto-escritura" y "trabajo de memoria" (recuerdos), ambos interrelacionados con discursos de la metodología de su propia investigación. Aunque Souminen aborda experiencias encarnadas en ella misma no es una investigación en la que egocéntricamente se hable sólo de sí misma. Por el contrario, sugiere y bordea otras problemáticas como que la educación para la diversidad puede orientarse a través de la autorreflexión y la investigación con métodos artísticos. Si bien es un estudio desde ella misma, explora cómo un educador puede lograr una educación equitativa y trabajar una comprensión crítica del posicionamiento del sujeto. En gran parte lo que pretende es explorar aplicaciones pedagógicas que se derivan de la auto etnografía artística.

iii. Estudio de un caso: en qué consiste

El conocimiento científico, desde (el...) punto de vista cualitativo, no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión. El número de sujetos a estudiar responde a un criterio cualitativo, definido esencialmente por las necesidades del proceso de conocimiento descubiertas en el curso de la investigación.
González, Fernando (2010)

Aunque los estudios de casos tienen su origen real en el ámbito médico, psicoanalítico y sociológico, ha sido gracias al auge y revalorización de la investigación cualitativa que han llegado a formar también parte del ámbito educativo, como una metodología más dentro de esta manera de investigar, holística, descriptiva y focalizada (acorde a unos objetivos concretos iniciales).

Stake, Robert (2007), psicólogo educativo, fue uno de los pioneros en hacer uso de esta metodología para sus procesos de evaluación e investigación educativa, a lo cual denominaba: *evaluación comprensiva o receptiva*, en la que valoraba la efectividad que reside en evaluar la práctica educativa, especialmente en lo referente a grupos sociales con características concretas.

En su libro *Investigación con estudio de casos* (2007: 11) precisa: “...se espera que [éste] abarque la complejidad de un caso particular. [En el que se busca...] el detalle de la interacción con sus contextos. [Pues, el...] estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.”

Hoy en día, el estudio de un caso es visto como una metodología en auge por ser cada vez más utilizada en la investigación dentro del terreno educativo, siendo considerada, por muchos autores y profesionales, contraria o incompatible con la metodología cuantitativa, que ven a ésta última incapaz para enfrentar y convivir con nuevos paradigmas epistemológicos como el *interaccionismo simbólico*, la *hermeneútica*, o el *criticismo* ya que éstos se consideran, a su vez, contrarios a la supuesta objetividad que debe caracterizar al conocimiento científico, otorgando estas estimaciones preponderancia a la subjetividad como verdadero origen del conocimiento.

Como he declarado anteriormente, yo no creo firmemente en que ambos enfoques sean incompatibles pero si me inclino, ciertamente, por el cualitativo en tanto que creo que la subjetividad es la “materia prima” con la que los arteterapeutas trabajamos, difícilmente mesurable con números o gráficos exactos y estadísticos.

En cualquier caso, el estudio de un caso otorga valor científico al conocimiento que se produce a partir de una parte que nos muestra un todo pero de una manera específica. Es importante, por tanto, que esta parte o fragmento (constituido por el caso de un sujeto concreto) tenga cierta representatividad, para que el conocimiento obtenido en la investigación pueda ser utilizado para otros casos similares o con características comunes.

En general, el procedimiento o método que se sigue en el estudio de un caso conlleva una serie de operaciones y actividades que se realizan, dentro de un proceso preestablecido, de manera sistemática para conocer y actuar sobre una determinada realidad o situación. En el ámbito educativo, a través de estas actividades se irán recabando datos que serán interpretados y servirán para llegar a una explicación o predicción.

Según Watson- Gegeo, la investigación cualitativa, y especialmente cuando se trata de un estudio de un caso, consiste en *“ descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos.”*

En un taller de arteterapia, todas estas actividades a las que se refiere Watson- Gegeo se pueden registrar a través de las hojas de registro que confeccionamos para nuestras sesiones y para los usuarios participantes y también a través del anecdotario o cuaderno de campo, importantísimos instrumentos de recogida de información que han de ser utilizados de manera sistemática , si bien no puede ser durante la sesión (a veces no es recomendable ni adecuado que los participantes del taller nos vean tomando notas mientras tiene lugar el proceso de creación) una vez terminada la misma.

Es importante también focalizar y tener previamente establecidos y claros los puntos o aspectos que más nos interesa observar. Todo estudio de caso debe iniciarse, necesariamente, precisando qué y para qué se investiga dicho caso. No obstante, deberemos estar atentos a cualquier cosa que ocurra que sea relevante, aunque se salga de lo preestablecido a observar. Aunque no lo parezca, el hecho de delimitar previamente la investigación es muy importante para evitar confusiones y problemas investigativos que nos distraigan de lo relevante o nos hagan salirnos por otros caminos que no interesan y que nos pueden arruinar la investigación.

Una vez delimitado nuestro caso a estudiar, es importante confeccionar una mínima base conceptual de que dicho caso contiene o implica, ya que en todo caso existen una familia de conceptos envueltos que constituyen requerimientos cognitivos para el investigador y le serán muy útiles para ordenar su mente a la hora de focalizar la observación y para manejarla de un modo óptimo. Estos conceptos orientarán y darán sentido a nuestras actuaciones.

Una vez creada nuestra base conceptual debemos pasar a formularnos preguntas temáticas que tengan que ver con el problema a investigar. Por ejemplo, en el caso que investigo, estas preguntas tendrán relación con la evolución del nivel de empatía en Pepe o la percepción que tiene de sus propios roles en la escuela. Todo esto se irá contestando, o no, a través de su proceso creador y de las obras. Por supuesto las preguntas temáticas podrán ir cambiando, incrementando o disminuyendo, conforme avance el conocimiento y el estudio del caso.

Los pasos que seguirán serán los relativos a la recogida de información y a los instrumentos utilizados para ello, que en mi caso concreto detallaré más adelante. A esto le seguirá el proceso de organización y análisis de dichos datos para llegar a las consiguientes valoraciones y decisiones. De todas formas, cuando se trata de un estudio de caso, y más en el ámbito en que nos movemos, este proceso de organizar y analizar los datos se suele ir dando simultáneamente conforme avanza la investigación; y es que desde el

momento que se define el caso se están implicando acciones de análisis e interpretación. Como dice *Alvarez Balandra, Arturo C*: “en mi estudio no pretendo describir el mundo, ni siquiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda de que soy capaz.”

El cierre de la investigación- estudio de caso lo constituirá el informe final, que puede estructurarse de varias maneras. Stake, Robert (2007) indica que hay *estudios de caso intrínsecos*, cuando el propósito de éstos es lograr una mayor comprensión del caso en sí mismo y no se persigue generar ninguna teoría ni generalizar los datos; *instrumental de caso*, cuando la intención es analizarlo para obtener mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico, lo que hace que el caso pase a un lugar secundario, es un instrumento para conseguir otro fin indagatorio; y *estudio colectivo de casos*, cuando la investigación se orienta al análisis de un fenómeno, problema o población para identificar sus diferencias y con ello encontrar con claridad cuáles son éstas, “. Yo diría que mi investigación, siguiendo la teoría de Stake, podría encajar más con el segundo tipo de estudio de caso; el instrumental, ya que Pepe es el “medio” a través de l cual pretendo analizar y comprobar la efectividad del arteterapia en el ámbito educativo y para lograr una escuela inclusiva.

No obstante, me parece más completa la clasificación que realiza Álvarez Balandra, Arturo (2010), sobre los tipos de informe, afirmando que hay que hablar de hasta cuatro maneras de elaborarlo:

- *Descriptivo-interpretativo*: el reporte se hace para describir el proceso que se ha seguido en una etapa de la vida el caso, haciendo relevantes los aspectos según sea la delimitación y la intencionalidad investigativa que se tiene con respecto al caso
- *Evaluativo-interpretativo*: la búsqueda se orienta a recabar información que nos permita emitir juicios de valor y elaborar propuestas de cambio sobre el problema a investigar. Por tanto, aquí se habrá de concluir elaborando propuestas de acción para los casos o para otros casos.

- *De Intervención-descriptivo*: la intención no sólo es describir lo que pasa con un caso en concreto, sino organizar y llevar a cabo un proceso de intervención para obtener ciertos resultados sobre el caso.
- *De intervención-evaluativo*: implica el evaluar el proceso de intervención sobre un caso.

Siguiendo la clasificación de Alvarez Balandra, mi investigación y manera de orientar y elaborar el informe tiene que ver, más bien, con el último tipo; el de intervención- evaluativo, puesto que la intención primordial es valorar y analizar el proceso de creación seguido por Pepe en los talleres a través de los datos recabados en los mismos, para poder llegar a una valoración sobre la efectividad de dicha intervención.

No debemos olvidar, nos dice este mismo autor, que *“todo informe final de un estudio de caso siempre lleva implícita la interpretación del que investiga, independientemente que el estudio de caso que sea: descriptivo-interpretativo, evaluativo-interpretativo, de intervención-descriptivo o de intervención-evaluativo, condición insoslayable de toda investigación cualitativa y también cuantitativa, que no depende de que se esté o no consciente de ello.”*. Este autor, además, concluye su artículo sobre el estudio de un caso afirmando de éste que es un método que puede utilizarse de forma privilegiada para investigación en educación, especialmente en lo referente a integración educativa.

iv. Plan de actuación; justificación, organización espacio- temporal recursos e instrumentos de recogida de información.

● ¿Por qué elegí este caso?; Justificación:

Elegí este caso concreto de Pepe como objeto de mi estudio de caso porque es un niño que reúne ciertas características que lo hacen “diferente” a ojos de los demás; a ojos de sus compañeros y compañeras de clase, de sus profesores y profesoras y hasta de su familia que, conscientes de los

problemas derivados de su conducta, accedieron y autorizaron oficialmente que acudiera conmigo a sesiones de arteterapia, incluso cuando éstas habían de desarrollarse en horario lectivo, haciéndole “perder” horas de otras asignaturas como religión o inglés.

No es un niño que presente diferencias visibles o físicas como puede ser un *Síndrome de Down* o una discapacidad motora. Se trata más bien de diferencias en su modo de relacionarse, de afrontar los conflictos y de estar en clase. Es precisamente esta la razón que me llevó a abordar esta investigación relacionándola con la diferencia, objeto principal de este trabajo fin de máster. Y es que no sólo las diferencias visibles son motivo de exclusión y, por consiguiente, no sólo se han de analizar los motivos que nos llevan a excluir a las personas físicamente diferentes, sino también a las que etiquetamos como diferentes, por motivos que no tienen que ver con el físico o con lo visible.

Como arteterapeuta me interesa mucho esta cuestión, por ahondar más allá de lo palpable, en lo más profundo del ser humano para hacer (como solemos decir en arteterapia) “*visible lo invisible*”. Como educadora, además, me interesa también y doblemente por tratarse, al fin y al cabo, de la exclusión derivada del uso de las etiquetas en la escuela y el peligro que éstas tienen.

Quiero manifestar de antemano que ni mucho menos estoy desmereciendo la opinión o valoración de los profesionales que trabajan a diario y desde hace muchos más años que yo con este niño con el cual, al fin y al cabo, sólo he coincidido unos meses y unas cuantas sesiones (en total trece). Es sólo que a través de este caso particular, y sin mucho menos dar nombres ni datos que lo reconozcan, me gustaría propiciar una reflexión sobre como la diferencia no visible y el uso de las etiquetas pueden derivar en la exclusión, y como a partir de este caso (como veremos más adelante) he sido consciente de que todavía queda mucho camino por recorrer, hasta llegar a una verdadera escuela inclusiva.

Desde el primer momento, hablando con la orientadora- psicóloga del centro y con la Jefe de Estudios (mi tutora y la persona con la que casualmente Pepe tiene más confianza en el centro y a la que acude o ha de dirigirse

cuando surge un conflicto o problema) se me fueron dadas ciertas características de Pepe, las cuales lo hacen ser visto como un niño “complicado” y las cuales le impiden por un lado, alcanzar un nivel de aprendizaje deseable para su formación y por otro , tener unas relaciones adecuadas con sus compañeros.

Detallaré a continuación las *características* de Pepe que me fueron dadas a priori nada más comenzar a trabajar con él, en diciembre de 2011:

- Tiene 10 años; va a 4º de primaria.
- Actualmente se encuentra en tratamiento de salud mental. Toma medicación a diario. Su caso ha sido derivado al equipo de conducta en Burgos.
- Se muestra continuamente disruptivo; no deja dar clase a la profesora con sus interrupciones y llamadas de atención.
- En ocasiones agrede física y verbalmente a sus compañeros.
- Se enfrenta a la autoridad.
- No muestra ni empatía ni arrepentimiento cuando ocasiona incidentes.
- Confía en Marta, la Jefa de Estudios, pero con él no funcionan las medidas que si funcionan con otros niños.
- Rechaza el contacto físico y parece incapaz de mantener la mirada.
- Acaba de incorporarse (al comienzo de la terapia conmigo) al centro tras una expulsión de 3 días por comportamiento grave.

A partir de estas premisas y, especialmente, tras la primera sesión de taller con Pepe, me marqué una línea de actuación inicial con unos primeros objetivos a tratar de conseguir por medio de unas actividades. Con estos datos previos sobre Pepe lo primero que pensé, obviamente, en vista de los problemas eminentemente de origen social y de relación con los otros fue en trabajar la empatía, el respeto y las habilidades sociales. Sin embargo, como dice el proverbio chino: *“Antes de comenzar la labor de cambiar al mundo da tres vueltas por tu cocina”*. Me di cuenta de que si quería trabajar aspectos de relación con los demás, primero sería interesante trabajar o descubrir el modo de relacionarse de Pepe, consigo mismo para tratar de ayudarle a descubrir el camino hacia los otros. Es por esto que comencé por trabajar la identidad y su

percepción de los propios roles para pasar, de una manera lo más armónica posible, a trabajar las relaciones con los demás, para desarrollar así la empatía, el respeto y la escucha pero tomando como base su propia personalidad y sus (posibles) conflictos internos.

A pesar de esta organización inicial, todo esto ha ido variando dejándome llevar por lo que íbamos viviendo en el taller y por lo que Pepe me iba demandando a través de su actitud, de sus necesidades, características y de lo que me decían sus obras.

- En cuanto a la *organización espacio- temporal* de los talleres:

El espacio donde han tenido lugar las sesiones, tanto con Pepe como con los demás niños y niñas participantes, ha sido un aula que ha constituido el “Taller de arteterapia” durante mi período de prácticas.

Desde el primer momento, el centro me proporcionó un aula donde poder desarrollar mis sesiones y poder establecer mi “taller de arteterapia”. Esto ha supuesto algo muy importante para mis prácticas puesto que uno de mis objetivos es proporcionar a los niños un espacio diferente al habitual de su aula, donde cada participante pueda sentirse acogido y escuchado; con total libertad para expresarse y crear y donde , además, vea progresivamente como el taller va adquiriendo un aspecto más cercano y “ familiar”, adornado con las producciones de los propios niños que opten por dejar sus obras en el taller, ya que, uno de los principios del mismo es la libertad de decisión sobre las propias obras: una vez un niño ha producido algo, éste puede decidir qué hacer con ello: si llevárselo, regalarlo a alguien (suele ser la opción más elegida), colgarlo o dejarlo en el taller o incluso destruirlo.

Este aula – taller, es en realidad el *Aula de Apoyo* del centro, situada en la segunda planta del edificio (donde se encuentra toda la etapa de educación Primaria, la Biblioteca, el aula terapéutica y de desdobles) en la que se llevan a cabo sesiones, normalmente a nivel individual, con niños concretos que necesitan apoyo o refuerzo en determinados aspectos curriculares. Afortunadamente, mis horas de sesión no se solapan con las horas en las que dicho aula está ocupada para esta función de apoyo, por lo que no ha habido ningún problema en este sentido al no causar interrupciones en la dinámica del centro en este aspecto.

Se trata de un aula pequeña pero con espacio suficiente y muy iluminada por dos amplios ventanales que dan al patio. Cuenta con varias mesas repartidas junto a la pared y dos mesas centrales: una circular y otra rectangular más grande y varias sillas para los niños. Dispone también de dos estanterías (en una de ellas es donde se encuentra colocado todo mi material al alcance de los niños para que puedan usarlo libremente), un espejo grande, una pizarra y una mesa con silla grande donde se encuentra el ordenador para el profesor, al cual también tengo acceso y normalmente utilizo para buscar información o para poner música en mis sesiones. También cuento con un corcho grande donde hay colgadas varias de las producciones de los niños así como los *contratos de arteterapia* de cada uno de los grupos.

La única “pega” de este aula es que no cuenta con una pica o grifo para poder tener acceso a agua para determinadas actividades con pintura, acuarela o en las que se necesite, lo cual limita un poco este tipo de actividades puesto que el grifo más cercano está al final del pasillo, en los lavabos, y al disponer de por sí de poco tiempo para las sesiones puede suponer una pequeña dificultad. No obstante, lo que suelo hacer es tener siempre guardados botes cerrados con agua y así no supone grandes problemas



Imágenes del aula- taller, desde la entrada y por dentro.
Autora: Paula Hernández (2012).

- En cuanto a la *organización temporal*:

Las sesiones con Pepe han sido siempre el mismo día de la semana (viernes) a la misma hora (a las 13,10) y con la misma duración: 50 minutos (lo

equivalente a una hora lectiva). Esta ha sido una “pega” de alguna manera puesto que han resultado ser excesivamente cortas, si bien hay que contar un margen de 5 – 10 minutos por si Pepe ha tardado en recoger el material de la sesión anterior o por motivos varios. Esto ha ocasionado que actividades que podrían haberse llevado a cabo en una sesión han tenido que ser realizadas ocupando dos sesiones y teniendo una semana de por medio entre ellas.

A continuación mostraré la tabla de organización de las actividades:

S	ACTIVIDAD	TEMA - CONTENIDO
1	Contrato, vínculo y dibujo.	Vínculo y conocimiento mutuo.
2	Creación de un Avatar de su persona	Identidad, autoconcepto/autoestima.
3	Creación de “La Caja de lo Malo”	Agresividad y empatía.
4	Creación de la “Caja de lo Bueno”	Roles “Héroe y Monstruo”, empatía.
5	Creación de la “Caja de lo Bueno” II	Roles “Héroe y Monstruo”, empatía.
6	Dibujo sobre un incidente ocurrido.	Violencia, empatía y roles.
7	Modificación de la propia imagen- foto, con pintura, convirtiéndose a sí mismo en héroe.	Roles héroe/monstruo, identidad y auto concepto. TRANSFORMACIÓN
8	Construcción del héroe en arcilla	Roles, autoestima. Idea de CAMBIO.
9	Acabado de su héroe en collage (petición propia de Pepe)	Roles héroe/monstruo, identidad y auto concepto. TRANSFORMACIÓN
10	Estampado de la propia huella de un color u otro según acontecimientos y momentos.	Idea de HUELLA. Consecuencias de los propios actos en los demás; empatía.
11	Crear rostro y fondo de la Mona Lisa a partir de una copia incompleta en blanco y negro.	Idea de CAMBIO. Empatía. Identificación de emociones en la obra.
12	Sesión de Modelado en arcilla	Canalización de la agresividad. Expresión a través de la arcilla.
13	²³	

- La *estructura* de cada sesión de taller ha sido la siguiente:

1. “Calentamiento” y diálogo inicial

Actividad breve o ejercicio de relajación previo para relajarnos y conectarnos en el *aquí y ahora*, y prepararnos para lo que vamos a trabajar

²³ Esta iba a ser la sesión de cierre con Pepe. No obstante y por motivos que explicaré más adelante, ésta quedó incidentalmente suprimida de repente y no pudo tener lugar finalmente.

luego. El hecho de que la sesión sea a última hora de un viernes hace que, naturalmente, la mente de Pepe se halle más en fin de semana que concentrada. Se hace necesario tomar conciencia del cambio de momento y de encuadre a través de este momento previo para que se relaje y tome contacto con su interior y su “yo creador”. Después, una vez trabajado este aspecto viene el momento del diálogo o asamblea inicial. Aquí es donde pregunto a Pepe cómo está, como se siente, cómo ha ido la semana y si tiene algo que contar. Esto es muy relevante en tanto que me ha ofrecido muchas pistas a la hora de trabajar con él y preparar las actividades.

2. Planteamiento del tema

Ya sea a modo de debate lanzando una pregunta para conocer sus conocimientos previos en torno al mismo, o con la visualización de una imagen o presentación de un pequeño cuento. A veces, también hago aquí referencia a alguna corriente artística para que Pepe conozca su esencia y lo ilustro con ejemplos de la misma, tratando de que sean obras relevantes o que Pepe ya conozca, para favorecer así un pequeño debate que también pueda aportarme información a mí y muchas cosas positivas al taller.

3. Trabajo específico

Seguido de la propuesta y la presentación del material. Me gusta dar pautas sobre su utilización y cuidado para que Pepe comience la actividad seguro de saber con lo que trata y para que no olvide el respeto a la materia. Tanto técnica como material ha ido variando de una sesión a otra y depende de qué haya querido trabajar con Pepe, cuál es el arte o juego más apropiado.

4. Reflexión final

Hablamos de lo realizado y le pido a Pepe que me presente su obra como si de un artista se tratara. Le animo a que me cuente lo que le ha parecido el material y la actividad y trato de hacerle conectar con su obra a través de preguntas que varían también según el momento, lo acontecido durante la semana (a veces, la actividad ha sido propiciada a raíz de un accidente o suceso concreto) o su estado de ánimo. También le pregunto qué es lo que quiere hacer con la obra (si guardarla, eliminarla, exponerla...).

- En cuanto a *los recursos* involucrados en mi investigación, han sido meramente los mismos utilizados para realizar mis prácticas.

Recursos humanos:

Las personas que me han proporcionado datos e información que ha sido, al fin y al cabo, determinante para la investigación, han sido (por orden de relevancia):

- En primer lugar el propio Pepe, a través del trabajo con él sesión a sesión y lo observado en él, en su actitud, en su proceso y en sus obras, así como en los diálogos mantenidos durante las sesiones. La relación con él ha sido muy buena desde el primer día y hemos conseguido una confianza suficiente como para que en cada sesión hayamos mantenido diálogos espontáneos en los que me ha contado cosas bastante relevantes para la investigación.
- Marta, mi tutora de prácticas y Jefa de estudios del centro, me ha proporcionado tanto información relevante como apoyo de todo tipo: instrumental (a la hora de proporcionarme el material necesario, la preocupación de permanecer en continuo seguimiento o la gestión a la hora de cambiar una sesión por motivo de caer un viernes en festivo, etc.).
- La orientadora del centro también ha sido de gran ayuda los ratos en que hemos podido reunirnos. Ella lleva casos como el de Pepe y otros niños considerados “problemáticos” en el centro. Su visión profesional de Pepe y sus consejos me han sido muy útiles a la hora de confeccionar una línea de actuación y saber, en ocasiones concretas, como actuar.
- La tutora de Pepe. El hecho de tener las sesiones los viernes a última hora ha propiciado que, afortunadamente, tuviera un rato cada semana para hablar con su tutora nada más finalizar la sesión con Pepe. Ella me ha ido contando cómo ha evolucionado Pepe con el paso de las semanas, si una semana estaba más nervioso o menos y, en definitiva, datos muy relevantes por tratarse de quien está con Pepe en el día a día y le conocer mejor en el centro.

Recursos materiales:

Unas veces el centro me ha proporcionado lo que he ido necesitando y otras lo he conseguido yo por mi cuenta o traído de mi casa. El material con el que he trabajado en las sesiones lo he ido depositando siempre en el mismo sitio del taller, al alcance de los niños.

- *Instrumentos de recogida de información*

Como hemos aprendido durante los seminarios de investigación y, en definitiva, como ha quedado patente durante la experiencia que cada uno hayamos vivido en nuestras prácticas, la recogida de información para una mente investigadora está unida al proceso de análisis pues indaga en lo que pasa mientras analiza críticamente lo que está captando; y más tratándose de una investigación dentro del marco cualitativo, como es mi caso.

Partiendo de la idea, que comparto, de que *“la misma persona investigadora es en sí un instrumento de recogida de datos”* (Tójar, 2001), si no el principal, pasaré a explicar los instrumentos y técnicas de los que me he valido en mi práctica diaria para recabar la información y los datos correspondientes para esta investigación y para mi propia renovación y aprendizaje continuo.

Observación participante y Lenguaje

La observación participante es tan esencial dentro de un proceso de recogida de información en cualquier práctica, que según muchos autores se debe considerar, más que como una técnica o instrumento, como todo un método y como la *base* de cualquier investigación

En mi caso ha sido así y, además, ha ido inevitablemente unida siempre al lenguaje.

Trabajando con niños y niñas no sólo es importante estar atento a todo lo que ocurre para poder observar y tomar nota si no que se ha de estar al tanto continuamente de las señales que envían, para saber motivarles y propiciar escenarios donde poder conseguir la información más real, útil y relevante; y aquí el lenguaje y el saber motivar a los niños de una manera siempre lúdica es vital.

Con Pepe ha sido así sin duda. Es un niño inteligente que sabe perfectamente que viene al taller porque algo no funciona o porque algo ha de

cambiar en su actitud y en su vida, para que la gente que le rodea, profesores, familia y amigos, estén más contentos. Ha sido muy importante no sólo estar atenta a todo lo que en el taller sucedía si no también, saber manejar el lenguaje de manera que Pepe se sintiera a gusto y de ninguna manera se sintiera coartado o bajo tela de juicio.

Para mí, tanto la observación como el lenguaje, constituyen la base en cuanto a recogida de información. Por tanto, los instrumentos que siguen a continuación vienen ya “impregnados” y sustentados tanto en la observación como en el lenguaje.

Anotaciones de Campo

Durante las sesiones en el taller, he tratado siempre de escribir mis reflexiones “a pie de pista” mientras se desarrollaban las actividades. No obstante no ha sido demasiado fácil pues, tratándose de un solo niño, resultaba demasiado evidente para Pepe que las anotaciones que realizaba al tiempo que él se encontraba creando tenían que ver con él y, como he dicho antes, lo último que he pretendido ha sido hacerle sentir incómodo por la sensación de estar siendo observado o juzgado; todo lo contrario. Los niños suelen estar pendientes de todo lo que haces y en alguna ocasión en la que he tenido que anotar algo importante, Pepe me ha preguntado con curiosidad qué es lo que estoy haciendo y por qué. Por este motivo he limitado bastante las anotaciones a sólo lo más relevante y tratando de que Pepe no se percatara y generarle así inseguridad, pérdida de confianza hacia mi o bloqueos creativos.

Por tanto, principalmente lo que he hecho ha sido trabajar en el informe y registro posterior nada más terminar el taller para tener el recuerdo “fresco” y poder así dejar por escrito todo lo acontecido en el taller. De esta manera también me he asegurado llevar un seguimiento real y sistemático de Pepe. Las anotaciones han sido por tanto, muy breves y concisas, a modo de “palabras clave” para que una vez en casa, sentada, trabajando en el informe – diario, poder acordarme de lo acontecido a raíz de estas pequeñas anotaciones.

Diario

Como acabo de reflejar, para mí ha sido muy importante el acostumbrarme a reflejar lo vivido, cada día, nada más terminar el taller. Las

anotaciones de campo, sumadas al recuerdo reciente de lo vivido y observado han conformado mi diario, al que también suelo llamar “informe”.

En el diario he reflejado:

- Fecha y hora
- Número de Sesión
- Objetivos
- Materiales y Técnica
- Actividad Realizada – DESARROLLO
- Resultados: imágenes de las obras y del proceso.
- Observaciones e incidencias.
- Ideas para las siguientes sesiones.

Hojas de Registro

Además de llevar al día el diario (valga la redundancia), algo que también me he acostumbrado a hacer de manera sistemática e inmediatamente después del taller es la hoja de registro de cada sesión con Pepe.

Se trata de una hoja de registro personal que empecé a confeccionar antes de comenzar a trabajar con Pepe y que acabé de perfilar tras las primeras sesiones, si bien fui añadiendo o quitando aspectos según iba conociendo más al niño, sus necesidades y circunstancias.

Mi hoja de registro ²⁴ presenta una escala de estimación del 1 al 5 y varios indicadores, los cuales he agrupado en diferentes categorías:

- Relación con el *terapeuta*: valoro el nivel de aceptación, el grado de petición de ayuda, la búsqueda de refuerzo, la muestra de confianza y si el niño habla de sus cosas voluntariamente.
- Relación con *la actividad*: este apartado se divide en 5 subgrupos:
 - Proceso creador: confianza en sí mismo, concentración, implicación, autonomía...
 - Material y técnica: soltura y satisfacción con material y técnica.

²⁴ Hoja de Registro incluida en Anexos.

- Relación espacio – temporal: distribución del tiempo, impaciencia o ansiedad por concluir, relación con el soporte gráfico y con el aula.
- Obra final: valoración y voluntad de comentar lo realizado.
- Análisis técnico: limpieza, simetría, frialdad, relación con la obra anterior, repetición de elementos, lenguaje propio expresivo, presencia de temas o metáforas...

Fotografías y vídeos ²⁵

Cada sesión de taller de arteterapia con Pepe ha ido indiscutible y sistemáticamente unido a una o varias fotografías; del proceso de creación y de la o las obras resultantes de cada actividad.

De esta manera me aseguro de tener recogidas y archivadas (por orden cronológico) no sólo todas las producciones de Pepe si no también, momentos y situaciones de lo ocurrido en los talleres; proporcionándome esta información en varios sentidos:

- Por un lado para recordar todas las sesiones y lo realizado en ellas. Las fotos pueden dar cuenta además del clima del taller y de la actitud de Pepe en un día concreto.
- Por otro lado, al tener las fotografías ordenadas por fecha, para poder llevar un seguimiento cronológicamente lineal de los trabajos de Pepe.
- Además, las fotos me ayudan a elaborar las hojas de registro posteriores en tanto que puedo analizar la obra tranquilamente y sin prisa, desde mi ordenador, una vez descargadas las imágenes. Esto es especialmente útil en referencia a la parte de la hoja de registro donde analizo la obra propiamente dicha: la repetición de elementos, frialdad, simetría, relación con la obra anterior, etc.
- De vez en cuando, ha sido interesante (e incluso a veces fruto de petición del propio niño) enseñarle las fotos de algún taller y de sus obras; de esta manera puede recordar lo realizado, verse en

²⁵ Todas las fotos que aparecen durante el estudio del caso son de mi propia autoría.

perspectiva y se puede propiciar así una mejor y más profunda reflexión sobre el proceso de creación.

- No obstante y aunque tenga permiso de aparecer en fotografías, he tenido bastante cuidado a la hora de reflejar su rostro en las imágenes pues, viniendo del mundo de la educación, soy consciente de que puede acarrear problemas. He intentado por ello reflejar más las obras, el material y el proceso en sí, más que al niño en concreto.
- En cuanto a vídeos, sólo he realizado uno. Me parece un recurso interesante pero más si se trata de un taller grupal, en el que los niños puedan ver después reflejada la dinámica del taller y sus propias conductas y actitudes en sociedad. Al tratarse de un solo niño y por el tipo de actividades realizadas no ha habido mucha cabida a grabar en vídeo. Además de resultar quizá, como decía antes y por su personalidad, algo coartante de cara a la sensación del niño de sentirse grabado u observado.

Diálogos con Pepe

Como he señalado anteriormente, una de las “fases” de la dinámica o estructura habitual de cada sesión lo conforma un pequeño debate inicial (“*Planteamiento del Tema*”), donde suelo inquirir sobre el tema que me gustaría trabajar para, por un lado, conocer los conocimientos previos de Pepe, o sus opiniones al respecto y, por otro para situarle en el *gestáltico* “aquí y ahora”.

Ha sido muy interesante escuchar las opiniones de Pepe sobre conceptos como la empatía, los roles, la violencia o las emociones, los cuales he trabajado de manera habitual con él en el taller. Así mismo, resulta igual de interesante y una gran fuente de recogida de información, no sólo el debate inicial de esta fase sino todos los surgidos de manera espontánea a lo largo de la sesión, incluso mientras se está llevando a cabo el proceso de creación, que ha sido cuando Pepe más se ha sentido confidente para contarme un montón de cosas. Todo lo que Pepe me cuenta y opina forma parte de mis “anotaciones de campo”.

Esta información me sirve en varios sentidos:

- Para conocer preferencias e intereses de Pepe y poder así programar sesiones posteriores o para poder dibujar el camino a seguir en torno a lo ya programado.
- Conocer sus conocimientos en torno a los temas tratados para poder establecer el nivel y el carácter de las sesiones.
- Detectar posibles carencias socio-afectivas o conflictos emocionales de cara a una posible futura intervención del niño o para explicar el origen de los incidentes o problemas que causa.
- Para conocerle mejor de cara a programar una mejor intervención e ir trabajando aspectos que realmente necesita para que las sesiones tengan carácter real terapéutico.

Tutorías – reuniones con los educadores y educadoras

Para mí ha sido muy importante el poder reunirme a menudo (mínimo una vez por semana) con los y las profesionales docentes y de orientación del centro, especialmente con los que más conciernen a mi tarea como son:

- La Jefa de Estudios: pues es mi tutora de prácticas en el centro y ella me ha proporcionado supervisión constante, tanto a nivel semanal a modo de reunión como siempre que lo he necesitado por teléfono o por e-mail.
- La orientadora del centro: he podido reunirme con ella para que me proporcionara información más detallada sobre algunos de los niños con los que trabajo, que presentan algún tipo de problemática susceptible de ser trabajada en mis talleres. Toda la información proporcionada es altamente confidencial y sólo la que han considerado útil para poder realizar mejor mi labor de arteterapia.
- Los y las tutoras de los grupos con los que trabajo: el tutor de 6ºB y la tutora de 4º A (el grupo de Félix, el niño con el que trabajo de manera individual), con los que he trabajado realizando actividades en gran grupo, me han proporcionado también valiosa información sobre las características y necesidades de su grupo.
-

d. Resultados- El caso de Pepe

Una vez conocemos las características de Pepe (las dadas a priori por los profesionales docentes que tratan día a día con él); una vez ha quedado explicado e marco espacial y temporal donde se ha llevado a cabo la investigación de su caso, así como los recursos disponibles e instrumentos utilizados para recabar los datos de la misma, pasaré a explicar la evolución, estudio y desarrollo del caso propiamente dicho.

Al tratarse de mi primera investigación - estudio de caso, relataré lo vivido con Pepe, a modo de informe final de investigación, de manera cronológica pero resumida, sirviéndome para ello de la base de datos generada a través de los instrumentos de recogida de información ya explicados y tomando como referencia lo estudiado y lo aprendido en las exposiciones de caso ofrecidas por profesionales a las que he podido asistir, si bien soy consciente de mi falta de experiencia y rigurosidad en torno al mundo de la investigación.

Pepe

1.

Mi primera sesión con Pepe fue bastante diferente a las que vinieron después. Algo obvio y natural entre seres humanos que no se conocen y, por tanto, hecho al cual no di importancia. Al presentarnos, Pepe se mostró inicialmente retraído y hablador pero, dadas las características previas que me habían sido dadas sobre el niño, me pareció bastante menos “difícil” de lo que me esperaba. Hay que tener en cuenta que además de ser la primera sesión con él también era una de mis primeras sesiones como arteterapeuta por lo que, realmente, me esperaba lo “inesperado”.²⁶ Entra al aula por primera vez sin ninguna dificultad y su actitud inicial es de interés y curiosidad por la razón que le lleva a estar ahí y por lo que allí dentro íbamos a hacer. Le explico que vamos a trabajar una vez a la semana juntos; que se trata de un TALLER (es el término que convenimos las tutoras y yo utilizar, por evitar hablar de “terapia”

²⁶ A partir de este momento utilizaré la forma en presente de indicativo para narrar lo acontecido, aunque se trate de pasado.

para no inhibir o asustar. He de decir que posteriormente me arrepentí de no haber usado el término concreto desde un principio).

La idea del taller parece gustarle aunque no parece seguro cuando le pregunto si realmente le gusta o no crear y hacer cosas creativas. Parece más bien inseguro, como si nunca se hubiera planteado tal cosa. Yo me presento desde el principio diciendo que vengo a hacer unas prácticas con una serie de niños en las que crearemos cosas, como se hace en un taller. Ellos han sido elegidos al azar, pues no puedo trabajar con todos los niños del colegio. Pepe parecía convencido.

Comenzamos elaborando el Contrato – acuerdo, preguntándole antes que nada, qué es lo que entiende él por un contrato. Hablamos así de su significado y de lo importante que es comprometerse con algo que, en nuestra sociedad, solemos dar validez con nuestra firma. Haremos uno nuestro propio con las normas del taller, exponiendo yo las normas que considero esenciales y preguntándole a Pepe las que considera esenciales para él. No quiere poner título y utiliza sólo un color: el negro. Sin embargo se esmera por escribir recto y bien. Su letra es bastante correcta. Hablamos de respeto, confidencialidad y venir de manera voluntaria para pasar un buen rato y experimentar. Se va mostrando cada vez más convencido y parece que le gusta la idea aunque afirma que no le gusta dibujar. Vamos creando vínculo poco a poco. Una vez nos ponemos de acuerdo firmamos y colgamos en el corcho. Este contrato nos servirá de referencia y “decálogo” para todas las sesiones. Parece intrigado e interesado.

Al ser la primera sesión y con la llegada de las vacaciones de navidad (la primera sesión tuvo lugar la última semana de diciembre) le propongo algo sencillo: un dibujo sobre sus deseos para el próximo año. La propuesta del dibujo le bloquea a principio y no parece querer ni saber comenzar. Ante esta situación y no disponer de material que le atraiga, opto por hacer un dibujo simultáneamente con él, para ver si así se anima. Parece que da resultado pues le muestro la técnica de tumbar las ceras para crear un fondo con el poder tener ideas. Le gusta y hace lo mismo. Poco a poco va mostrando más

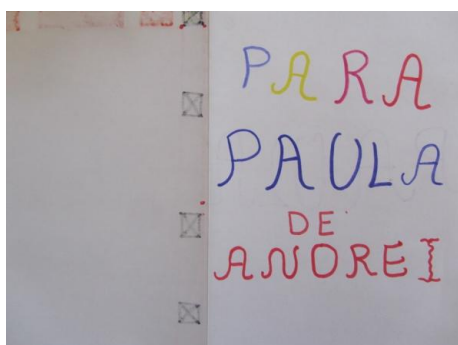
interés y concentración hasta el punto que le da la vuelta a su primer dibujo y sigue por detrás. Después incluso me pide otro. Cada vez se esfuerza más y me mira. Busca ideas pero al menos parece estar interesado es un obra y en el proceso. Mira mi dibujo y me pregunta; me dice que le gusta. Se va sin acabarlo y me pide terminarlo en casa pues quiere regalármelo a mí. Se va contento.



“Es mi bisabuela; la he pintado porque ella me cuidó en Rumanía cuando mi madre vino a España a buscarse la vida. Yo era muy pequeño y la echo de menos porque después mi madre me trajo aquí y ella se quedó allí”.



La parte de atrás. Aquí comienza a disfrutar Cuando descubre la técnica del tumbado de la cera. Me dice que le gusta la sensación y como se queda corto el soporte, me pide otro folio.



Comienza a hacer esta postal y me pide llevársela a casa para regalármela. La decora con un marco y detalles. Hay una gran diferencia con el primer dibujo, pues este es mucho más alegre y colorido. Claro progreso en su actitud hacia el taller.

Parece inseguro pero se muestra con una conducta más fácil de lo que esperaba desde el primer momento. Al principio se muestra prudente, como a

la expectativa pero, conforme avanza el tiempo y el proceso, se va abriendo más y siento que hemos tenido conexión y establecido un vínculo.

En esta sesión he descubierto algo de la historia de su vida y su familia. Parece ser que nació en Rumanía y toda su familia es de allí, menos su hermano que nació aquí. Siente nostalgia por su tierra y en especial por su bisabuela que le cuidó cuando su madre vino a España durante todo el tiempo que permaneció hasta venir finalmente aquí, donde ya vive con sus padres y hermano. Me resulta significativo el hecho de que le proponga dibujar algo relacionado con sus deseos para el año que viene y él responda dibujando una de sus grandes figuras de apego: su bisabuela. El dibujo, aunque simple, está lleno de expresividad. También resulta interesante el uso que hace del soporte gráfico, dejando la figura de su bisabuela completamente aislada en el centro, sin fondo.

He notado que es cierto que es un niño que evade la mirada pero también he descubierto que es una especie de “tic” que va mejorando conforme se siente más seguro. Al principio de la sesión, durante el diálogo, mira nervioso a todos los lados menos a mí; no obstante voy notando como poco a poco es capaz de mantener mi mirada y mantener una conversación normal, mirándome de manera natural. Creo que necesita sentirse escuchado, de alguna forma y en este taller va a encontrar un lugar donde pueda sentirse así.

Antes de marchar me dice que no le gusta la plastilina, que le gustaría mucho pintar con acuarela o con algo en que haya que usar pincel. La arcilla también le llama la atención.

2.

En la segunda sesión comenzamos hablando sobre cómo han ido estos días festivos puesto que han pasado todas las vacaciones de navidad. Parece contento de verme y de estar en el taller.

Hablamos de la *identidad* y le pregunto qué entiende por ello. Después hablamos sobre lo que significa y le pregunto por cómo se ve a sí mismo. Le hace mucha gracia el tema y se muestra curioso preguntando “¿qué vamos a

hacer?” todo el tiempo. me habla de sus gustos e intereses; le gustan mucho los coches y el fútbol. Jugar al fútbol con su hermano es de las cosas que más disfruta en el mundo, además de pasar tiempo en familia, actividad que suelen hacer los jueves. Le digo que vamos a crear un Avatar de su persona; con su identidad. La idea de trabajar en el ordenador le atrae mucho ya de primeras y muestra mucho interés. Nos ponemos en el ordenador a crear su avatar ²⁷ para hacerle reflexionar sobre su persona; sobre lo bueno y lo malo. Maneja él el ratón y lo hace muy bien. Todo el tiempo configura su Avatar como si fuera Cristiano Ronaldo, que parece ser su ídolo. Le hace todo como es él e incluye un balón. En el apartado de relación, me cuenta que tiene dos novias en el colegio, dice estar “enamorado”. En el apartado de intereses elige: deportes, coches y juegos, como me había comentado antes ser sus intereses.

Lamentablemente y aunque lo había probado en casa varias veces, el ordenador del aula da error y no nos deja guardar el avatar ya realizado por Pepe, así que improviso otra actividad a raíz de cosas que, durante la creación del avatar, me ha ido contando sobre su madre: me cuenta que su madre quiso pegarle con el palo de un recogedor y por eso se escapó de casa. Creo necesario una composición sobre su familia, para trabajar ese aspecto por lo que le propongo un *collage* sobre su familia. Al principio recorta rápidamente unas caras grandes, todo en grande. De hecho encuentra una figura femenina de cuerpo completo y dice que es su madre, piensa en hacerla a ella en el folio



entero y detrás a los demás. Al final opta por poner una figura seria de un hombre como su padre y poner dos caras superpuestas que son su hermano y su madre. Él insiste en que no quiere, de ninguna manera, aparecer en la obra. Se lo pido pero es inútil.

Me resulta interesante como la figura de su madre está siempre presente, de alguna manera, en todas las sesiones. Su hermano también, sobre el

²⁷ Para crear el avatar utilizamos la Página Web : www.urfooz.com

cual le noto un gran espíritu protector.

Le digo: “*es muy grande tu madre*”, me dice que “*las madres son grandes*”.

Después le pido hacerle una foto para trabajar en una futura sesión con ella. Le gusta la idea pues le gusta hacerse fotos. Le propongo dibujarse un fondo en la pizarra y comienza haciendo dos caras que son su madre y su hermano pero de repente, y no sé si debido a una interrupción en el aula, cambia de idea y lo borra rápido, prefiero de fondo la misma puerta. “*Si no sé dibujar*” insiste.

A pesar de este último “incidente” noto a Pepe contento de estar en el taller y poco a poco va manteniendo el contacto visual durante más tiempo.

3

Hoy Pepe viene al taller justo después de ser expulsado de su clase por agredir a un compañero. La actividad nace, fruto de intentar hacer desarrollar en Pepe la empatía y darse cuenta así de la negatividad de sus acciones, cuando se muestra violento y agresivo. Se le nota nervioso.

Mi sesión debe ser un taller a modo de terapia sin que sea vista por Pepe, ni como un castigo ni como un premio. Mi reto y mi objetivo de hoy, por tanto, es tratar de que Pepe haga visible y palpable su comportamiento, identificando su agresividad como algo negativo y que no ha de tener lugar, y menos contra un compañero.

Le pregunto por lo sucedido y me va contando. Ha pegado a un niño de su clase. Hablamos de lo que es la empatía y le propongo la actividad: vamos a crear una caja única y personal donde meteremos los malos sentimientos o lo que no nos guste de nosotros para poder identificarlo, tenerlo guardado y encerrado, pero sabiendo que está ahí.

La propuesta no le parece mal; incluso no le cuesta ponerse con ello. Recordé de la sesión anterior que no le gustaba demasiado dibujar pero sin embargo sí crear y hacer cosas con las manos. El hecho de llegar y tener dispuesto tanta variedad de material parece haber jugado a mi favor. Conmigo se muestra muy abierto, siento que hay confianza y he de aprovecharla para junto con una motivación como es el arte conseguir poco a poco un cambio.

Durante el proceso está hablador, tranquilo y trabajador. Se muestra incluso muy amable y atento a la hora de recoger o dejarme material a mí para mi obra. No le cuesta hablar de lo sucedido y en reconocer lo que ha hecho como que está mal, aunque le cuesta mantener la mirada, por lo que noto que no quiere hablar demasiado del tema o entrar en detalle.

Respecto al material ha ido probando cosas nuevas. Le gusta pintar con pincel. Se atreve con diferentes papeles, a pegarlos y jugar con las burbujas, la purpurina y las pegatinas, que le seducen mucho y también las motos de la revista. Acaba decorando la caja con pegatinas de *Spiderman*, delfines, pues es su animal favorito y le recuerda al mar, que le encanta y, para la tapa, pinta con pincel en negro y después añade una estrella de purpurina.

Intento aprovechar cualquier momento para hablar sobre la agresividad y el respeto aunque tampoco quiero agobiarle para que se sienta en confianza conmigo de cara a futuras sesiones y para no presionarle.

Para futuras sesiones él quiere traer acuarelas y hacer también arcilla, que le llama mucho la atención. Creo que es importante tener preparados más colores, pues será bonito ver cómo trabaja con ellos.

Una vez termina la caja le animo a tratar de hacer visible ese sentimiento negativo que le invadía para llegar a agredir a su compañero. Acaba por escribir en un papel pues de manera plástica no encuentra la manera, tras varios intentos con plastilina. Guardamos el papel en la caja y decide guardar la



Me siento muy mal por lo que he hecho a Sergio.
Lo que he echo es porque cagó una pulcion y no pude
soportala.

caja en lo alto de un armario, donde sólo ambos sepamos que está.

Me llama la atención el uso, por parte de un niño tan pequeño, de la palabra “pulsión”.

4.

Pepe viene al taller tras ser expulsado de su clase de nuevo. La actividad nace, como la vez anterior, fruto de intentar hacer a Pepe darse cuenta de la negatividad de sus acciones y de la necesidad de cambiarlas. Como ya hemos visto lo que es la empatía, recordamos su significado y seguimos trabajando con ello. También retomamos la idea del rol de héroe y monstruo que dejamos comenzada en la sesión anterior.

Le pregunto qué ha pasado y me cuenta lo ocurrido con bastante naturalidad, creo, debido a la creciente confianza que tenemos conforme avanzan las sesiones. Comienza contándomelo, no obstante, mirando hacia todos los lados menos a mi; le pido que cuando me hable me mire, que es como se ha de hablar a la gente. No le cuesta demasiado ir aguantando la mirada. Retomamos el concepto de *empatía* y dice no acordarse, por lo que bajamos la caja de las cosas malas y miramos dentro; entonces sí recuerda.

Le propongo la actividad: ya que ya tenemos la caja de las “cosas malas” (la tomamos y recordamos lo que hemos metido dentro) como ya le anuncié, tenemos pendiente crear la de “las cosas buenas”, más grande que la anterior. Pepe toma sus acuarelas, le presto témperas, esponjas y un plato para mezclar. Se pone enseguida con la tarea.

Al comienzo se muestra muy dispuesto y con ganas de pintar y usar la brocha, que le llama bastante la atención y disfruta con ella. Parece satisfecho con su proceso y me va enseñando según acaba cada lado, contento. Usa colores fríos: verdes, azules, blancos.

Decide retirar el forro con el dibujo que hizo el primer día y continuar pintando con la brocha también la tapa. Le gusta mezclar los colores y experimenta con las esponjas y directamente sobre el soporte.

El dibujo que había realizado el otro día como forro lo retira para pintar la tapa también con pintura. Le digo que es muy bonito, que me gusta pues me gustan mucho los colores conseguidos. Me lo regala y le animo a que lo meta en la nueva caja, puesto que la generosidad es algo bueno. Está contento.

Retomamos lo que estábamos trabajando; abrimos las cajas y le pido traer todo lo que se le ocurra durante la semana para meter en ellas, bueno o malo.

Hablamos de los conceptos HEROE Y MONSTRUO; comparando con la idea TIGRE-GATITO Y hablamos sobre ello. Hablamos sobre la idea de tender siempre hacia ser Héroe pero también siendo siempre humano como el caso-ejemplo de *Superman*. Hablamos también de Spiderman; que es su actitud la que le hace ser héroe, no su aspecto físico que es de monstruo.

Cuando le pregunto sobre la idea de héroe o monstruo, responde que quiere ser un héroe, pero con actitud de “chuleo” como si lo dijera por contentarme. Hemos de trabajar más en ese aspecto.

Decidimos guardar la caja en lo alto del armario, junto con la otra.

5.

Hoy el clima es casi inmejorable. Independientemente de lo que suceda, que sucede, el resto de tiempo y en el resto de situaciones, conmigo su comportamiento es ejemplar y también se ha de tener en cuenta. Al comenzar y preguntarle cómo está me admite que ha tirado una goma en clase por “hacer la gracia”. Hablamos de nuevo del rol de *héroe* y *monstruo*, recordando en qué estamos trabajando. Le doy a elegir entre dos propuestas: seguir con la caja o trabajar el héroe en arcilla. Su respuesta es rápida, segura y rotunda: quiere seguir con la caja. Parece que disfruta pintando con la brocha y los pinceles. Me pide las témperas que le llaman mucho la atención. También me pregunta por las pegatinas “me gustan porque son fáciles de pegar”, dice.

Hoy me pregunta varias veces si no voy a trabajar con él y porqué.

Se pone a la tarea en seguida, con ganas. Echa demasiada agua al blanco y hace que casi sea como agua pero sabe arreglar el problema con la

ayuda del azul que acaba de aplicar a la tapa. Actúa con bastante decisión y con mucha energía sobretodo en el manejo de la brocha que hace que nos manchemos yo, él y la mesa. Me pide perdón constantemente cuando me mancha...casi con miedo como si fuera a cabrearme.

Prueba con los materiales, usa la esponja y el palo de helado. Comienza a contarme cosas sin preguntarle. Me habla de una pelea que tuvo ayer con los niños de 6º que le querían sacar del baño y le hicieron daño en la espalda. Se pegó con ellos. *“no fue mi culpa, me hicieron daño”*.

Después de repente me habla de su familia. Me dice que su padre por las noches le asusta con programas de fantasmas, que no le gustan y le dan miedo, que él no quiere ver. Le pregunto si le dice a su padre que no quiere verlos y dice que si, que le obligan “por las fuerzas” a verlo, cerrándole la puerta incluso. Dice que del miedo que tenia aquella noche no pudo dormir.

Me sigue contando cosas. A veces cuando se pone a relatar para incluso de pintar. Dice que se lleva bien con sus padres porque le compran muchas cosas *“me quieren, les quiero...”* dice con un tono de extrañeza. Dice que ayer se cabrearon también por quedarse a jugar al futbol. Le digo que seria porque estaban preocupados y dice que no enseguida, porque otros días no le han dicho nada por lo mismo. Durante el proceso tiene mucho cuidado de mancharse y se queja si lo hace. Dice que le regañarán en casa. Ahora cubre toda la caja de color rojo, su color favorito, incluso lo que ya estaba pintado de otro color. Pintando con energía mancha con goteo los lados laterales de la caja, se sorprende divertido y alegre, parece que le gusta la sorpresa.

Recordamos la norma de “aprovechar el error”. Sigue pintando con energía. Ve un trozo de papel estampado de envolver regalos y me lo pide. Me pregunta si ha sido mi regalo de cumpleaños. Me dice que a su madre no le han regalado nada por navidad porque ha sido *“mala, mala, mala”*. Le preguntó porqué es mala y me dice



que porque les regaña constantemente. Ahora pega las pegatinas en la tapa, quitando algunas pegatinas pegadas en su caja antigua para ponerle a la nueva.

Veo que se hace tarde y le digo que hoy, como excepción y por buen comportamiento le voy a dejar aprovechar hasta el final y ya recogeré yo los materiales. Me dice que no enseguida y decidido; le gusta recoger ya que en casa lo hace siempre, dice.

Usa el palo de helados para subsanar errores. Presenta movimientos repetitivos: como el uso del pincel con energía de un lado a otro.

Terminamos y se ofrece a llevar todo el sólo a limpiar al baño. Acaba de recoger todo el aula. Hoy no tiene tanta prisa como otros días pero si menciona que habrá salido su hermano.



6.

Una sesión más, Pepe viene tras haber agredido a un compañero en el patio por haberle quitado el bocadillo a su hermano.

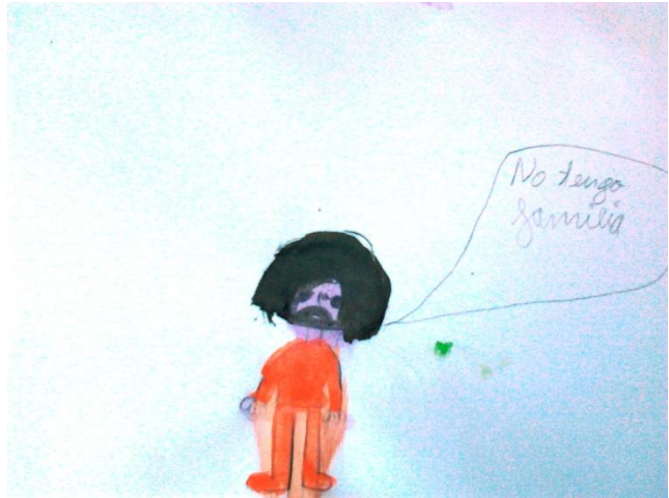
Le pregunto si quiere contarme lo sucedido. Me lo cuenta y volvemos a hablar de la *empatía*. Hoy debería ponerse en el lugar del niño al que ha pegado (que además, se trata de un niño que ha sufrido mucho últimamente por cuestiones personales) y de Marta (mi tutora y Jefa de Estudios), puesto que siempre está ahí para ayudarlo y hoy no ha querido hablar con ella haciéndole pasar un rato desagradable. Hablamos del tema. *¿Cómo se llamaba ese niño? ¿Por qué crees que lloraba? ¿Te gustaría estar en su situación? ¿Cómo crees que se ha sentido Marta?*

Una vez más; conmigo tiene buena actitud; me escucha, me responde a lo que le pregunto, me cuenta cosas y está dispuesto a trabajar. Hoy me había traído acuarelas como dijo que haría; parece que le motiva el taller y le gusta crear.

La consigna hoy es elegir una de mis dos propuestas:

- Dibujar cómo se ha sentido el niño al que ha pegado.
- Dibujar cómo se ha sentido Marta.

Opta por dibujar al niño primero. Parece querer hacerlo bien puesto que comienza a pintar con acuarela, se equivoca y acaba pidiéndome otro folio para hacerlo primero a lápiz. Es un dibujo frío y muy sencillo, por lo que acaba pronto. Sin embargo la figura es expresiva, expresa tristeza y añade, por sus propia iniciativa, un bocadillo donde pone “*no tengo familia*”.

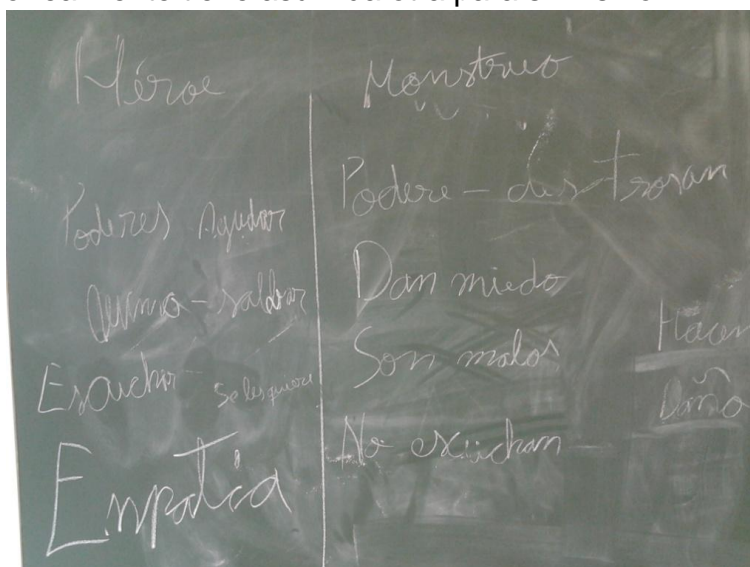


Hoy sí le cuesta mantener la mirada pero, como otras veces, va mejorando conforme avanza el tiempo y el proceso.

Hablando del altercado reconoce lo que ha hecho mal y, dice, estar dispuesto a cambiarlo. No obstante, es un niño temido por sus compañeros en el colegio (en el pasillo le miran y se alejan haciendo comentarios y los niños que vienen al taller suelen hacer comentarios también al ver sus obras expuestas) por sus agresiones y expulsiones; digamos que se ha ido fraguando una “etiqueta”. No obstante, lo curioso es que la asume sin pena, incluso en ocasiones puede parecer que le gusta. A veces lo admite con orgullo.

Es por ello que estoy trabajando la idea de HEROE VS MONSTRUO, para tratar de hacerle ver como el rol adecuado es el de héroe, o al menos el ideal hacia el que debemos tender, si bien lo natural es ser una persona “normal” con nuestras virtudes y defectos, como hablamos el otro día con el ejemplo de Spiderman o Superman. Ha sido interesante, al final de la sesión, cuando le he propuesto que él mismo escribiera en la pizarra todas las cosas que se asocian con Monstruo y con Héroe. Creo que él mismo se ha dado cuenta que asustar o atemorizar es de Monstruos y no de héroes, que es lo que, dice, quiere ser él. Reconoce como lo bueno se asocia al HEROE y lo

malo a MONSTRUO, pero me parece importante que realmente se crea que el camino a seguir es el del primero, y no del segundo, pues creo que me dice una cosa pero realmente tiene asumida otra para sí mismo.



7.

Llega contento y tranquilo. Hablando con los profesores todos coinciden en que, desde hace unas semanas, está mucho mejor, aunque también tiene que ver con la medicación (me explica su tutora) que toma pues hay periodos en que no se la toma y es cuando ocurren los episodios más difíciles.

Nada más verme me dice que estoy *muy guapa*. Me pregunta si haremos de nuevo el Avatar de las primeras sesiones que no pudimos guardarlo por fallo técnico; parece que le gustó y lo recuerda.

La propuesta hoy es trabajar sobre su propia imagen, con la foto que le hice hace unas semanas. Le gusta la idea; la foto le hace ilusión, se ve bien y me pide llevarle una a su madre. Aprovecho para preguntarle por su relación con ella y parece que está contento; hoy no me dice nada de ella salvo que le quiere regalar la foto.

Enseguida desecha las revistas que le había preparado como opción para collage...no le seducen nada y, aunque intento que pruebe, se niega; prefiere pintar. Su proceso es muy intermitente; tan pronto está cubriendo con un color o entusiasmado pintando como que se bloquea y pregunta la hora o

mira el aula en busca de estímulos (le gusta mirar el resto de obras expuestas) o dice que no quiere pintar, que se aburre.

Hoy está muy pendiente del tiempo. Le pregunto si se aburre y me dice que cuando salga se irá a jugar al fútbol. Comienza pintando el fondo en azul y juega mucho con el agua, tendiendo a usar demasiada.

Le voy ayudando tratando de propiciar una reflexión sobre su identidad, la idea de la posibilidad del *cambio* y lo que le gusta y no le gusta de él. Siempre acaba sacando el fútbol y le sigo preguntando: “¿qué cosas tienes de héroe?”. Convenimos que es ordenado y que le gusta ayudar así que me dice que puede hacerse como un cocinero; se hace un delantal pero no le gusta así que lo cubre. Se hace un gorro blanco. Después me pide la purpurina “para los poderes” y se hace sobre una nube. ¿Qué ves desde las nubes? , le pregunto, “así veo a la gente en apuros” me dice.

Cuanto más avanza el tiempo más se para y le cuesta acabar. Está pendiente de que llegue la hora. Le pido que termine y comienza a mezclar colores con entusiasmo. Se pinta una base y dice que es el mar, le gusta. Cuando apenas quedan un par de minutos, de puro cubrir el fondo se pinta la cara y dice “bueno, buscaré en una revista y me pondré otra” dicho esto acaba por embadurnar toda la imagen y ya no se le ve. No parece muy apenado por ello y parece que quiere encontrar una imagen la siguiente sesión.



A la izquierda → la foto base que le doy en un principio y sobre la que trabaja. A la derecha, la misma imagen ya trabajada.

8.

Hoy no es el día habitual en que tenemos nuestra sesión (son los viernes pero este no puedo venir y venía bien que fuera hoy por no poder él asistir a una excursión de su grupo). Pese a habérselo anunciado a Pepe el viernes pasado, no lo recuerda y esto le provoca una pequeña crisis en la que se niega a venir en rotundo. Incluso cuando llega Marta (Jefa de Estudios) y habla con él se muestra reacio a venir. Descubrimos que la negación se debe al hecho de perderse la sesión de ordenador que estaba a punto de tener con sus dos amigos, también castigados sin excursión. Al final accede a venir si pueden venir al taller también sus dos amigos y así lo hacemos. La actividad prevista para él sólo, realizar el héroe en arcilla, la hacen los 3.²⁸

El cambio de actitud de Pepe hacia mi hoy es RADICAL. Normalmente me muestra confianza, respeto y hasta incluso estima. Hoy, al estar sus compañeros, se muestra desafiante, a la defensiva y como con ganas de negar todo lo que digo o no aceptarlo. Tiene además la actitud de no importarle nada lo que le digo ni siquiera cuando le digo que me duele su cambio de actitud y que sé que en realidad no es así, que lo hace porque están ellos. Se dedica constantemente a hacer reír y se muestra satisfecho cuando lo consigue que, dada la buena relación existente, es muy a menudo. Se nota que los tres se llevan bien aunque Pepe hace de vez en cuando algún comentario ofensivo hacia alguno de ellos que tengo que controlar. Se nota mucho que le gusta sentirse popular y querido por sus iguales.



El proceso de hoy es activo y muestra interés en la actividad. Le gusta la arcilla y manipularla aunque el hecho de que se rompa con facilidad le frustra y hay veces en que se bloquea momentáneamente con su “no me sale; no sé qué hacer”.

²⁸ Registraré, únicamente, el desarrollo del proceso de Pepe.

Tiene claro que va a hacer un héroe, aunque ya lo hizo la sesión pasada, no obstante, de repente se da cuenta que está creando un monstruo, se ríe y retoma el proceso para el héroe que, decide después, “*será un heroína*” y se lo quiere regalar a su madre.

Comienza haciendo una falda y de repente se frustra y vuelve a deformar la masa para rehacer todo. Se frustra por momentos y por momentos vuelve a sonreír y estar tranquilo. Amasa con energía y a veces dando golpes en la mesa. Durante el proceso me va pidiendo diferentes elementos: revista pues el periódico se le arruga; palillos o más agua. Está nervioso pero está contento de estar acompañado y no le importa hacerme sentir mal con sus comentarios o negativas. Intento mostrarme firme hoy para retomar esto la próxima sesión.

Al comentar lo realizado todos dicen que el héroe, aunque es héroe por ayudar a los buenos, ha de llevar armas. Les pido que me digan lo que hace a su héroe ser héroe sin pensar en armas ni cosas materiales. Les cuesta mucho. Pepe dice que su heroína lleva capa para volar y ver a los necesitados desde arriba. Comentamos que no es el aspecto físico lo que hace ser héroe si no el interior → la actitud. También comentamos la idea de *cambio*, así como la arcilla puede modificarse también las personas podemos modificar nuestra actitud si es necesario. Se despide sin prestarme apenas atención y con actitud de “chuleo”.

9.

Llega tranquilo, alegre y sereno. La charla inicial transcurre con bastante naturalidad y calma. Me sorprende que enseguida, al tocar el tema de la última sesión con sus dos amigos y su cambio de actitud radical hacia mí, reconoce haber estado diferente y no haber obrado bien al hacerlo. Sabe perfectamente que me hizo sentir mal y parece arrepentido; reflexionamos sobre ello. Está muy contento pues en su cuadernito de comportamiento (uno que lleva hace un par de semanas y donde cada profesor con el que trabaja ha de reflejar simbólicamente cómo ha sido el comportamiento de Pepe durante la clase, mediante emoticonos y colores) se refleja cómo los últimos dos días se ha

portado muy bien y así lo han reflejado los maestros. Dice que su madre está muy contenta y le ha premiado por ello. Reflexionamos y le animo a seguir así.

Le doy a elegir entre retomar el héroe sobre su imagen o pintar la arcilla. Enseguida tiene claro que prefiere hacer el collage, lo cual me sorprende pues tenía entendido que le gustaba mucho pintar con pinturas y pincel. Busca un cuerpo y enseguida se decide por un hombre vestido con traje, muy elegante, y lo recorta entero, de pies a cabeza. Me pide pintura roja para hacer algo y preparamos agua pero, finalmente, no la utiliza para nada. He observado que hace esto a menudo: impulsivamente parece necesitar algo con muchas ganas para después no utilizarlo para nada; me parece curioso. Para la capa recurre a los *gomets* y me pide ayuda para colocarlos; le digo que le ayudo sólo a despegar. Va colocando los triángulos a modo de capa y me dice que es para volar y ayudar a la gente, que no es para protegerse. A medida que los dispone me va hablando de un niño de su clase, X, al que los otros repudian por ser diferente y “*tirarse pedos*”. Dice que se está haciendo su amigo pues no tiene a nadie. Que ya no es amigo de A (su amigo antes) pues no se comporta como un amigo, ahora es amigo del niño repudiado, pues necesita amigos y que alguien le defienda. Me conmueve esto.

Pepe manifiesta un *espíritu protector constante*, con su hermano y con las personas que le importan, como ahora X. La capa me dice que no es por protección si no al revés, *para hacer justicia con los monstruos*. Hablamos de esto y de su relación su hermano y él admite que le protege y que lo seguirá haciendo, igual que con X, que “no se puede defender”.

Después pasa a pegar gomets circulares por el cuerpo, pega muchos y me dice que son pistolas, que “a los chicos les gustan mucho las pistolas,



¿sabes?”, también son para matar monstruos. Le digo que las armas hacen daño y me dice que “*los monstruos se lo merecen.*”

Después pinta la cara de negro y dice que es una máscara, no quiere usar su cara. Después hace un gorro también con gomets y dice que es “*para escuchar*”, parece que en referencia a las cualidades que comentamos siempre que ha de tener un héroe. Me reconoce que sí.

Termina y, sorprendentemente y a diferencia de otras ocasiones, decide colgarlo en el corcho a la vista de todos. Me parece algo a tener en cuenta.

Como falta algo de tiempo para cerrar, trabajamos sobre las obras de arte. Le doy a elegir una y elige la *Gioconda* sin apenas dudarle (ya había hecho referencias a ella en otras ocasiones). Hablamos de cómo mirar una obra y charlamos sobre lo que La Gioconda le evoca y le hace sentir. Le cuesta encontrar los sentimientos y responder a mis preguntas. Le doy alguna pauta sobre cómo mirar una obra y le pongo un ejemplo sobre una que me gusta a mí, lo que me hace sentir. Le llama la atención una obra de Paul KLEE (*Farbtafel, 1930*), sólo a base de cuadrados y hablamos sobre el arte figurativo y abstracto. Al final reconoce que la Gioconda le parece bonita y guapa y que le transmite calma. Paralelamente noto como a medida que se acerca el cierre se va poniendo nervioso y mirando el reloj del ordenador. Cuando quedan cinco minutos me anuncia que es la hora y le digo que falta un poquito, que no se preocupe, que siempre salimos a tiempo. Me reconoce que “*tiene nervios*”. Esto le pasa a menudo... parece crearle ansiedad que sea la hora y no llegar.

10.

Cuando le recojo en su clase percibo que algo ha pasado. La tutora está cabreada y el profesor de educación física le está regañando por algo que ha pasado. Una vez en el taller le pregunto por lo sucedido y me dice que no puede decírmelo. Al insistir una vez más no vuelvo a hacerlo, no fuerzo.

Está bastante nervioso hoy. Aunque no se llega a portar mal ni a ser desagradable, le cuesta mucho mantener mi atención o escucharme sereno y relajado. Nada más llegar, como siempre, se pone a mirar las obras que hay en

el taller sin escucharme así que le doy 5 minutos para que acabe de ver todo y me pregunte lo que quiera. Pienso que es mejor así, para que se quede tranquilo y se concentre en el “aquí y ahora”.

Está muy impulsivo....Realiza las acciones antes de haberlas terminado de explicar. Hoy incluso se preocupa de la hora que es antes, cuando llevamos 20 minutos de taller. Me recuerda constantemente la hora de salir.

La actividad consiste en escoger el color que más le guste y el que menos. Con témperas se pintará una mano de cada color. Yo iré anunciando momentos de la vida y tendrá que estampar la mano según el color: si los valora como buenos, del color que le gusta (rojo) y si valora los momentos como malos, del que no (negro). Al plantear la actividad como un juego y al ver que va a pintar con las manos le atrae de primeras. Le gusta pintarse las manos y estamparlas, disfruta y me lo dice. Solo se queja un poco de, al pintarse de negro y usar esa mano menos (el color que menos le gusta), que le pica porque se le va endureciendo.

Mis preguntas y sus respuestas son:

- El mejor día que recuerdes: el jueves pasado, pues los jueves es el día que sus padres libran y es cuando suelen hacer actividades de ocio en familia. Le encantan los jueves fuera. En ROJO.
- Un día que recuerdes especialmente: HOY, por lo que acaba de pasar. En NEGRO.
- Un momento con tu hermano: un día que fueron a jugar al fútbol juntos. ROJO
- Algo que hayas creado tú mismo: el héroe que hicimos en arcilla, aquí en el taller. ROJO
- Un viaje: con su familia de veraneo a Valencia, fueron 4 años seguidos. ROJO



- Un problema: cuando le expulsaron el mes pasado. NEGRO
- Un momento con tu madre: Un día en los bolos juntos. ROJO
- Un regalo especial: Un reloj que sus padres le regalaron. ROJO
- Una buena obra/ayudado a alguien: en la fiesta de cumpleaños cuando ayudó a prepararla. ROJO

Me contesta bastante rápido a todo en general, por eso le animo a que se tome su tiempo, que no tienen porqué ser cosas recientes sino de toda su vida. Aún así busca eventos bastante recientes. Parece que se arrepiente de lo que ha pasado hoy, pues lo elige como un día para recordar. También valoro que la expulsión lo recuerde como algo muy malo.

Estampando se muestra detallista y cuando una mano no le sale entera vuelve a pintarse y a estamparla en el mismo lugar o incluso a rellenarla. No le gusta que queden incompletas.

Durante la reflexión me cuesta hacerle pensar y concentrarse pues ya está inquieto por salir puntual a la hora. Me llama la atención pues luego cuando es realmente la hora no parece tener tanta prisa e incluso me ayuda a recoger.

La actividad dice haberle gustado y antes de irnos me pregunta si volveremos a hacer arcilla. Le recuerdo que todavía no ha pintado su héroe.... La obra de hoy quiere llevársela a su casa así que la dejamos secando.



11.

Le noto tranquilo y relajado, más que otros días.

En nuestra charla inicial, me dice que la semana ha ido “así así” y, como siempre, hace referencia (muy buena) a ayer jueves (los jueves sus padres

libran y suelen hacer algo juntos en familia. Ayer estuvieron cenando juntos en un restaurante y jugando con su hermano en la calle).

Hemos de hacer un recordatorio sobre la HUELLA; no parece recordar bien su significado. Cuando recordamos la actividad anterior ve como he colgado su obra y no se enfada, sino al contrario. Le gusta que sus obras estén a la vista y se siente orgulloso. Me pregunta de nuevo por el Avatar.

Hoy trabajaremos la idea de *cambio*, sobre la imagen de una obra que le gusta: La Mona Lisa. Le gusta la idea y parece que he acertado puesto que antes de explicarle lo que haremos le pregunto por la obra que más le gusta o una de sus favoritas y enseguida me responde “*La Mona Lisa*”. Tengo una hoja preparada con curiosidades sobre la obra y parecen sorprenderle; le noto motivado. Le llama especialmente la atención lo de las cejas. Lo que le explico le recuerda a una serie donde hicieron una parodia de la Mona Lisa y me la relata divertido. Le enseño ejemplos de modificaciones en el ordenador y le llaman mucho la atención. Parece estar disfrutando.

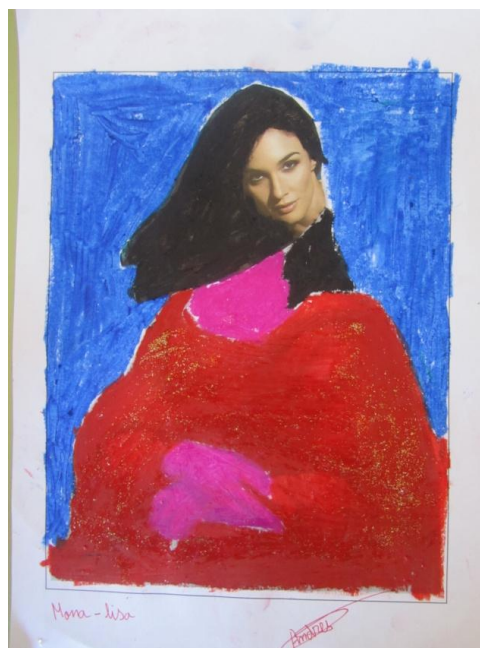
La propuesta no obstante le atrae de primeras pero enseguida se cansa. Le dispongo el material sobre la mesa (ceras, *plastidécors*, rotuladores y revistas) y echa mano en primer lugar de las revistas. Busca cabezas y recorta una entera de una mujer que “*le parece muy guapa*”: esto le hace recordar que ayer se quedó mirando el trasero a una chica en el restaurante y también me cuenta cosas sobre sus “novias”. Cuando pega la cabeza dice que ya ha acabado y le animo a seguir y esforzarse un poco tomando como referencia los ejemplos que hemos visto en el ordenador. Coge entonces las ceras e inicia un proceso de pintar exclusivamente con ceras mientras me va contando cosas personales, de manera muy relajada, más que otras veces. Le gusta pintar con ceras pero tiene miedo a mancharse para que no le echen la bronca. Me cuenta que ayer su madre le pegó, por estar enredando con su hermano. Pinta con colores vivos y de manera muy minuciosa tratando de no salirse de las líneas. Los colores son opacos y vivos, utilizando sus favoritos: el rojo para el vestido, el azul para el fondo y después el rosa fuerte para la piel. Al acabar

pinta sobre la imagen el pelo de negro intenso y me pide la purpurina para hacer unos adornos finales.

Realiza una obra muy simple y tarda poco. Le animo a aprovechar el tiempo para añadirle detalles, pero tiene claro que quiere dejarla así, que le gusta.

Dice que su Mona Lisa es feliz, que está en un balcón y el azul es el cielo. Le gusta su obra y decide no guardarla, si no colgarla en el aula.

Me enseña su cuadernito de calificaciones y lo relleno con él, elogiando el que se esté portando bien pero recordamos que ha de ser así siempre, no sólo un día a la semana.



12.

Hoy dedicamos tiempo a charlar puesto que, con las vacaciones de Semana Santa y debido a circunstancias, llevamos 4 semanas sin vernos. Llega relajado y contento; se alegra de verme, me dice.

Hoy la propuesta es básicamente modelar en arcilla, siguiendo varias propuestas de ejercicios:

- Con los ojos cerrados, nos relajamos y dejamos llevar los dedos al ritmo de la música al tiempo que modelamos la arcilla. Después abrimos y vemos el resultado, comentando lo que podría ser o para qué podría servir.
- Realizamos una bola primero, amasando bien la arcilla y dejándola rodar. Después introducimos el pulgar en el centro de manera que podamos ir modelando para crear un envase o recipiente. Después la creación es libre.
- Realizamos rollos o “churritos” amasando bien la arcilla dejándola rodar entre las palmas de la mano. Después pensamos qué

podríamos crear con ellos. Comparamos con lo realizado anteriormente.

- Cogemos la masa de arcilla y la golpeamos; primero con la palma de la mano (para crear una plancha) después la tiramos contra la mesa y contra el suelo. Comentamos la sensación que produce.
- Grabado en la plancha: grabamos, con un palillo, en la plancha de arcilla. Podemos escribir, dibujar...

Me sorprende que no le apetezca trabajar con arcilla puesto que él mismo me había pedido hacerlo. Le animo diciéndole que tenemos dos tipos de arcilla y que hoy haremos algo diferente y divertido. Poco a poco se va motivando y acaba disfrutando mucho, sobre todo con la parte de golpearla contra el suelo. En la primera propuesta se relaja bastante y no hace “trampas” abriendo los ojos. Dice que el resultado le parece una cara y se ríe.

Mientras modelamos (yo también modelo con él) vamos hablando de cómo han ido las cosas últimamente con su familia, profesores, etc. Parece que está contento de haberse portado bien aunque me confiesa un incidente el viernes. Me enseña orgulloso algún día en su libreta en que todo son caras verdes. Le animo a seguir así.

Sale el tema de su madre puesto que este domingo es el día de la madre y decide utilizar lo creado hoy con la arcilla, como regalo, cuando lo pinte.

Disfruta realmente con el proceso y se muestra perfeccionista. Me pide un rotulador para escribir en

la arcilla “*te quiero*”, para su madre. Al final, cuando le anuncio que la semana que viene será nuestro cierre, se pone triste y dice que va a echarme de menos, que le gusta mucho el taller. Me pregunta el *porqué* de terminar.



Ésta, la sesión número trece, iba a ser la última, el cierre con Pepe.

Sin embargo no pudo ser así. Justo después de la última sesión (la número doce) Marta y la directora me llamaron para que acudiera al despacho para comentarme algo importante. Me dijeron que no podían contarme detalles y que por favor no preguntara puesto que esto era confidencial, pero que iban a sacar a Pepe del colegio para internarle en otro centro diferente.

Esto, lógicamente me afectó mucho por varios motivos. En primer lugar, por la sensación de impotencia ante tal decisión y por el hecho de no poder saber con más profundidad los motivos de esta expulsión y cambio de centro.

Por otro lado, naturalmente sentí frustración al no poder ni realizar el cierre como es debido, después de tantas sesiones. Ha sido mi primera experiencia real como arteterapeuta en la que he podido realmente llevar un seguimiento del proceso terapéutico de una persona e ir aprendiendo, de la persona y de la situación, sesión a sesión. Al no poder cerrar este proceso siento que algo se queda inacabado; como descolgado o sin haberle podido dar un sentido real ni haber podido realizar con fundamento todas las conclusiones pertinentes. Me voy del centro sin saber lo que Pepe opina de lo vivido en el taller, lo aprendido de las actividades y de él mismo; sin darle la oportunidad de evaluar esta etapa de su vida en la que pasó por un lugar donde se le ofreció escucha y diferentes posibilidades de expresarse.

Estos sentimientos se suman también al malestar que me produce haber pactado algo con una persona y haberle fallado de alguna manera, al no producirse finalmente el cierre anunciado. Siento como si hubiera mentido o abandonado a Pepe de alguna manera, aunque no sea mi culpa. Él esperaba cerrar, despedirse, llevarse sus obras, el regalo para su madre.

Como vengo manifestando durante todo este trabajo, creo en la inclusión educativa y me parece que precisamente, y tristemente, este es un claro ejemplo de que queda todavía mucho camino por recorrer.

5. CONCLUSIONES

Como he comentado, resulta difícil poder llegar a unas conclusiones completamente reales en torno al proceso terapéutico llevado a cabo con Pepe, dado que no tuvimos ocasión de realizar el cierre y, por tanto, no ha sido posible realizar una reflexión final con él para conocer su opinión, valoración y sentimientos sobre lo que dicho proceso le ha aportado, lo cual es muy significativo e importante a la hora de valorar y analizar un proceso de arteterapia.

No obstante, para esta investigación resulta bastante relevante y, sobretodo, muy gráfico y descriptivo el hecho de que haya acabado por suceder un episodio de este tipo, puesto que corrobora la idea de que la escuela inclusiva no es todavía una realidad, si se sigue “sacando” a alumnos de su grupo- clase y de su centro, por el hecho de presentar diferencias de acceso al aprendizaje. Pepe no “encaja” por ser “diferente”; Pepe es excluido.

Ahora bien, lo que sí puedo valorar y analizar su desarrollo y evolución, a lo largo de las doce sesiones que hemos vivido en el taller y lo que el arteterapia ha podido aportarle dentro de su situación particular y para su persona.

A lo largo del proceso he podido ir poco a poco conociéndole y he podido comprobar cómo el Pepe que me habían previamente descrito no corresponde, en todos los aspectos, con el Pepe que venía al taller. Conmigo la relación ha sido buena desde el primer momento; quedando así satisfecho el primer objetivo de los que me propuse (la creación del vínculo). Por lo general, las doce sesiones que hemos compartido en el taller, exceptuando algún día que hubiera habido un incidente o el día que cambió de actitud por estar presentes sus dos amigos, han fluido de manera abierta y natural. He notado que Pepe se ha ido abriendo más a mí conforme avanzaban las sesiones y cada vez me ha ido contando más cosas personales sin ni siquiera tener que preguntarle.

Suelo pensar en el proceso de arteterapia como una singular aventura en la que te embarcas con cada cliente – participante. Como terapeuta, uno

puede (o no) saber donde comienza el viaje pero nunca donde te llevará y mucho menos dónde acabaremos llegando los protagonistas de esta relación triangular: terapeuta-paciente-obra. Así pues los arteterapeutas somos, en cierto modo, como decía Machado “viajeros de ligero equipaje”. La cuestión es: *¿Qué meter en la maleta para hacer del viaje una interesante, provechosa y terapéutica experiencia?* Con Pepe, por ejemplo, he aprendido que esto sólo te lo irá diciendo el mismo camino, y el participante que viaja contigo. Pepe, con sus características, con sus actitudes a la hora de enfrentarse a las actividades y con sus obras ha ido indicándome, paulatinamente, como ir elaborando el mapa de ruta. Es también un claro ejemplo de cómo, a veces, no con todos los participantes llegas a algún lugar, aunque Pepe en su maleta allá donde esté guarde la experiencia vivida en todos los talleres y haya aprendido algo de él que no sabía a través de sus obras y su capacidad creadora.

Pepe ha ido desplegando poco a poco su personalidad y me ha mostrado cualidades de su persona de las que nadie me había hablado. Cierto es que un ambiente tan propicio como es un aula destinada a taller de arte y donde él ha sido el protagonista es fácil que no se den incidentes o conflictos como los que provoca fuera entre sus iguales. De igual manera es cierto que es un niño que ha traído problemas al centro y yo no soy quien en dos meses para venir a decir lo contrario solo porque conmigo haya tenido, la mayoría de las veces, una buena actitud, sin embargo, me he dado cuenta del poder de las “etiquetas” en la escuela y cómo éstas pueden condicionar e incluso hacer creer a un niño que es una especie de “monstruo”, como me ha mostrado a lo largo de las sesiones y procesos artísticos desarrollados en el taller. Con esto no quiero ni mucho menos culpar al centro ni a nadie pero sí es algo que me ha hecho reflexionar e incluso plantearme el investigar, más profundamente, sobre el tema en un futuro. Creo que Pepe ha tenido al menos un espacio diferente al habitual, donde se ha sentido escuchado y libre de prejuicios; donde se le ha ofrecido la oportunidad de empezar de cero a través de poner en juego su capacidad creadora y disfrutar de ella y, donde también, se le ha animado a afrontar y hacer visibles sus conflictos con la misma herramienta.

A través de las propuestas artísticas, Pepe ha mostrado aspectos de su identidad y autoconcepto, determinantes a mi juicio para comprender el origen de los problemas que ocasiona. Ha mostrado tener un fuerte (a veces exagerado) *espíritu protector* hacia su hermano pequeño, lo que le obliga a estar constantemente “ojo avizor” para protegerle de amenazas, bien sea de posibles accidentes o de personas que pudieran hacerle daño en algún sentido. Esta faceta de su personalidad es la que le lleva, muchas veces, a agredir a los demás o a crear conflictos que precisamente él justifica por este sentimiento protector. Por otro lado, desde las primeras sesiones y por mediación de sus primeras producciones plásticas, me habló de su país de origen, Rumania; de su bisabuela (que fue una madre para él durante su más tierna infancia y a la que añora profundamente) y de su madre, quien ha sido tema de conversación prácticamente en todas las sesiones. Manifiesta una especie de amor-odio constante hacia ella pareciéndole reprochar, en cierto modo, que ella le trajera aquí, separándole de su tierra y de su bisabuela. Por otro lado le profesa un gran respeto y se esfuerza por mantenerla contenta y que no se enfade con él.

Es un niño realmente familiar y cariñoso que necesita sentirse escuchado y querido. Constantemente me habla de los días que sus padres libran y pueden irse a disfrutar un día en familia. Pepe lleva siempre con él un cuadernito de calificaciones sobre su comportamiento y siempre mejora cuando sabe que se acerca el ansiado día familiar. Parece ser algo que le reconcilia con el mundo; eso y jugar al fútbol con su hermano. Respecto al sentirse querido fue algo que se hizo muy palpable el día que vinieron sus dos amigos al taller y su actitud hacia mí cambió de manera radical sólo para sentirse popular entre sus iguales.

He notado también como su ansiedad crece cuando sus esquemas se tambalean. Constantemente está pendiente de la hora y se pone nervioso conforme se acerca el fin de algo. Ha habido también días en los que no recordaba o no se esperaba un cambio de hora en el taller y ha sufrido verdaderas crisis de ansiedad; como si se le rompiera sus esquemas ya previamente conocidos y esto le provocara inseguridad.

Respecto a su manera de crear he de decir que actúa, por lo general, de manera muy impulsiva aunque, por el contrario, tenga muy claras las cosas en cuanto a qué material utilizar o qué preferir hacer. Hay días que me ha dejado asombrada de la rapidez de elección frente a una u otra propuesta. No obstante, la impulsividad y el cambio de ritmo ha sido también una constante así como los movimientos repetitivos en el manejo del pincel o las ceras. También ha sido significativo el uso que ha hecho de los colores, eligiendo siempre sus colores favoritos, el rojo y el azul, prácticamente para todo y prefiriendo siempre colores vivos y opacos.

Algo que me ha parecido muy positivo es su cambio de actitud respecto *al destino* de sus obras. Al principio, mostraba tendencia a esconder lo que hacía o no parecer demasiado satisfecho. Decidía siempre guardar lo realizado en una de sus cajas o llevárselo. No obstante, hacia la mitad del proceso comenzó a mostrar orgullo y satisfacción, eligiendo colgar en el aula, como los otros niños, sus producciones, incluso las más íntimas y personales como el héroe en pintura o su imagen.

A parte de todas estas observaciones y aunque uno nunca puede estar seguro al cien por cien de lo que se ha generado en el interior de otra persona, sé que Pepe se ha llevado muchas cosas del taller, beneficiosas para su persona. En el taller ha aprendido lo que es la empatía y lo ha reflejado a través de sus obras y en su relación conmigo. Gracias a las propuestas artísticas ha aprendido a tomar decisiones y a ser responsable y consecuente con ellas. Ha aprendido lo que es compromiso (por ejemplo, a través de la creación del contrato y por las constantes referencias al mismo) con el taller, conmigo y con sus elecciones. Hemos trabajado la escucha y las formas de relacionarse. Por ejemplo, el hecho de que le costara mantener la mirada fue solo durante los primeros días, habiendo llegado a mantenerla durante largo rato sin mayor dificultad. Hemos trabajado la idea de cambio y transformación, así como ser consciente de las consecuencias que los actos propios de cada persona tienen en los demás, habiendo hecho esto posible gracias a la estampación de sus propias huellas de la mano.

En definitiva, Pepe ha aprendido que tiene mucho que cambiar, siendo perfecto conocedor de lo que le lleva a estar en el taller de manera individual, saliendo de su clase ordinaria. Ha visto como sus acciones tienen consecuencias y las que aportan cosas negativas se han de cambiar, y esto pasa por cambiar el rol que tiene asignado a sí mismo de “monstruo” por el de héroe. Aunque también hayamos aprendido como no hay nadie perfecto, ni siquiera los héroes lo son, pero siempre hay que tender hacia la meta correcta y no hacia la que te lleve, poco a poco, a ser un monstruo.

Esta es mi valoración personal, a modo de informe final, de lo que ha constituido el proceso llevado a cabo con Pepe. Por otro lado, y ya que no ha habido posibilidad de cierre, me gustaría incluir también las valoraciones que los profesionales del centro han aportado a mi evaluación de prácticas, sobre lo trabajado con este niño. De esta manera quedarán así también reflejadas otras visiones que ayuden a valorar este trabajo de investigación, ya que sumarán a dar cuenta de la incidencia del arteterapia para el desarrollo de actitudes y capacidades que encaminen hacia una escuela y una mentalidad inclusiva.

Estos son los comentarios: *El alumnado que ha sido objeto del trabajo de Paula ha tenido la gran oportunidad de trabajar aspectos educativos que habitualmente no se pueden tratar con profundidad en el aula y que tienen una especial relevancia. Además, la forma de abordar ciertas problemáticas ha sido muy innovadora, motivadora y atractiva, pero no solo para los niños y niñas con los que se ha intervenido, sino también para los profesores que hemos estado en contacto con Paula y que hemos tenido la suerte de conocer su trabajo.*

Además, se ha aportado una forma distinta de ver las circunstancias del alumnado y por supuesto una manera distinta de hacer que los alumnos se expresen a través del arte. La resolución de los conflictos, la potenciación de la empatía, el respeto por el otro y por sus creaciones, son otros aspectos que han venido a enriquecer y a mejorar nuestra apuesta por la calidad educativa.

El centro ha detectado un alto grado de satisfacción en los alumnos participantes en esta experiencia. Se ha preguntado la opinión de los tutores de

los alumnos y grupos implicados y estos están muy contentos con el trabajo de Paula.

Además valoramos muy positivamente que la estudiante ha recopilado muchas obras de los niños y niñas y las ha colocado en el aula que ha venido usando. Tras la finalización de las prácticas expondremos este material en un espacio del centro dedicado al Arte.

Parece evidente que los servicios y apoyos especializados, por si solos, no garantizan la mejor atención educativa ni por supuesto la inclusividad. Si algo he aprendido a lo largo de este estudio de caso y, en definitiva, de este trabajo de investigación, es que lo realmente fundamental para que se produzca un verdadero cambio en la escuela es un cambio de actitud y de mentalidad, en general y para toda la sociedad.

Paradójicamente, los mejores ejemplos de escuela inclusiva los tenemos en las escuelas rurales y en las buenas prácticas pedagógicas de las escuelas unitarias; además, los apoyos no siempre son necesarios, a no ser que estos repercutan en el centro promoviendo la participación e implicación de todos; sólo así conseguiremos el éxito del progreso de los niños con dificultades.

6. PROPUESTAS

Para finalizar este trabajo, me gustaría reflejar, siguiendo un poco en la línea de las conclusiones, mis propuestas de innovación de arteterapia dentro del ámbito tratado, la educación inclusiva.

El arte y la educación artística, utilizados de manera terapéutica, pueden ser unas herramientas maravillosas de las cuales podríamos hacer uso, dentro de los centros educativos, para atender a las diferencias y en definitiva a la diversidad. Propiciar los procesos artísticos en la escuela nos puede facilitar el acceso a un conocimiento más profundo de nuestro alumnado para poder así atender a cada niño y cada niña desde su singularidad y de la mejor manera posible, de manera que todos puedan alcanzar así un óptimo desarrollo integral. Por otro lado, el arte y la capacidad creadora son una manera perfecta

de aprovechar la diferencia o el error, como algo provechoso y muy positivo, como fuente de aprendizaje y riqueza para toda la comunidad educativa.

Mi propuesta es que a través del arte y la capacidad creadora innata a todo ser humano, se puedan atender, por un lado, las necesidades educativas especiales de cada niño y niña (independientemente de que presenten diferencias visibles o no) en forma de proceso terapéutico y , por otro lado, que sea a través del arte la manera de erradicar prejuicios y barreras, para construir, progresivamente, una mentalidad abierta que nos lleve por fin a una escuela realmente inclusiva, donde no haya que distinguir entre la escuela que es inclusiva y la que no lo es.

El Arteterapia trabaja con la salud que reside en cada persona, con lo positivo, con las capacidades creativas, desbloqueando la creatividad y proporcionando diferentes técnicas para que cada persona se enfrente con sus capacidades y no con sus incapacidades (Lopez Cao, Marian, 2002).

Además, el arteterapia tiene mucho que ver con el juego, componente esencial del aprendizaje infantil, por lo que no resulta nada arriesgado o ilógico proponer aunar ambas potencialidades, juego y arte, en el ámbito educativo para desarrollar una educación completa y motivadora para los niños y las niñas.

Propongo entonces la inclusión del Arteterapia en la escuela, para ayudar a construir una escuela inclusiva; una escuela para todos. Propongo trabajar temas como la identidad y la autoestima, fortaleciendo así la autodefensa (término que implica un cambio en las personas con diferencias o discapacidades, quienes cada vez muestran más fortaleza, sustituyendo los roles tradicionales de debilidad y lástima que antes se les imponían, adquiriendo conciencia de sus derechos , actuando a favor de éstos y elevando su autoestima).Propongo trabajar el arte en la escuela también como una ventana al mundo, como un nexo de unión entre este y el alumnado.

Propongo trabajar la escucha, la empatía y el respeto, para a partir de ello desarrollar habilidades sociales que hagan de nuestros niños y niñas personas

felices que saben convivir y se respetan, que saben dirigir los conflictos de manera adecuada y sacar provecho de ello.

Y propongo, en definitiva, una reivindicación de lo interior: del mundo de las emociones y los afectos. Comencemos por ver el arte como una caricia y demos la oportunidad a nuestros alumnos y alumnas de disfrutar de ella.

“Las obras nos liberan de lo literal; nos permiten ponernos en el lugar de otras personas y experimentar de una manera indirecta lo que hemos experimentado directamente”
(Eisner, 2004, p.28).

7. BIBLIOGRAFIA

- GALOFRE, Rosa y LIZÁN, Nieves (1986). *Una escuela para todos. La integración educativa veinte años después*. Madrid 2005. Ediciones Delatorre
- COMPANY, Montserrat (1998). *Una escuela para todos. La socialización del alumnado con necesidades educativas específicas*. Madrid. Celeste Ediciones.
- TÓJAR HURTADO, Juan Carlos (2006). *Investigación Cualitativa; comprender y actuar*. Madrid. La Muralla.
- ABAD, Javier, DÍAZ RODRÍGUEZ, Salomé y Varios (2007). *La Educación Artística como instrumento de integración intercultural y social*. MEC. Colección Aulas de verano.
- PUJOLÀS, Pere (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Eumo editorial.
- FUSTER Sobrepere (2006). *La Vuelta al mundo en ochenta mundos*. Barcelona. Colección Rosa Sensat.
- GARCÍA, Anabell, CASTILLBLANCO Magally y BOLINCHES, Vincent (2004). *Caricia y Arte*. Estelí (Nicaragua). Fundación FUNARTE.
- READ, Herbert (1955). *Educación por el Arte*. Barcelona. Editorial Paidós
- MARIN VIADEL, Ricardo (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid. Pearson Educación.

- MARIN VIADEL, Ricardo (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada. Editorial Universidad de Granada.
- GALLEGO, José Luis y RODRÍGUEZ, Antonio (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial*. MADRID. Ediciones Pirámide.
- PORRAS VALLEJO, Ramón y González, Daniel (coordinadores) (2005). *Haciendo realidad la escuela inclusiva*. Sevilla. Cuadernos de Pedagogía.
- PUIGDELLIVOL, Ignasi (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona. Editorial GRAÒ.
- Ministerio De Educación (1993). *Guía de la integración*. Ministerio de Educación y Ciencia, Departamento de información, documentación, edición y difusión del centro Nacional de recursos para la Educación Especial.
- TRAIN, Alan (2001). *Agresividad en niños y niñas*. Madrid. Narcea Ediciones.
- PORRAS VALLEJO, Ramón (1998). *Una escuela para la integración educativa; una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla. Cuadernos de Cooperación educativa.
- LOBATO QUESADA, Xilda (2001). *La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. Buenos Aires. Paidós Educador.
- CHALMERS GRAEME, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona. Editorial Paidós.
- ARDANAZ, Leonor; DEL CARMEN, Luis; ARMEJACH, Rita y Varios autores (2004). *La escuela inclusiva; prácticas y reflexiones*. Barcelona. Editorial Graó.
- HENDERSON, Nan y MILSTEIN, Mike (2003). *Resiliencia en la escuela*. California. Corwin Press.
- DISSANAYAKE, E. (1988). *¿Para qué sirve el arte?* Seattle. Universidad de Washington Press.

- MARTINEZ, N; LÓPEZ, M. (coord.) (2002). *Arteterapia y educación*. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- STAKE, Robert (2007) *Investigación con estudio de caso*. Madrid, Morata, 4ª edición.
- REISIN, Alejandro (2006). *Arteterapia, semánticas y morfologías*. Argentina.
- GOLEMAN, Daniel (1996). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairos. Barcelona.
- GARCÍA MORALES, Celia (2012). *¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una escuela inclusiva*. Arte y Sociedad; revista de investigación. Recuperado el 20 de abril de 2012, de <http://asri.eumed.net/1/cgm.pdf>
- ALVAREZ BALANDRA, Arturo C. (2010) *El estudio de caso: una estrategia ideal para realizar investigación de procesos de integración educativa*. Revista Educa Upn. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de http://educa.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=257:el-estudio-de-caso-una-estrategia-ideal-para-realizar-investigacion-de-procesos-de-integracion-educativa&catid=71:num-03&Itemid=115
- VERDUGO, M.A y RODRÍGUEZ, Alba (2010) *La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales*. Revista de Educación, 358. Recuperado el 1 de mayo de 2012 de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_086.pdf
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando (2008) *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Educatio Siglo XXI, nº26. Recuperado el 10 de mayo de 2012 de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01820083002551.pdf>

8. ANEXOS

Indicadores	1	2	3	4	5	Observaciones
1. Relación del Grupo						
1.1. Cohesión Grupal ☹️-☹️-☹️-☺️-						
a) Grado de compromiso del grupo con la actividad						
b) Grado de aceptación de la actividad						
c) Respeto a los demás						
d) Comunicación intragrupal						
2. Relación con el Terapeuta ☺️						
a) Busca refuerzo/ aprobación						
b) Pide opinión						
c) Habla de sus cosas voluntariamente						
d) Grado de petición de ayuda						
e) Muestra de confianza						
f) Aceptación						
3. Relación con la actividad 🙌						
3.1. Proceso creador ✍️						
a) Desenvolvura con la actividad						
b) Concentración						
c) Confianza en sí mismo						

d) Interés – Implicación						
e) Grado de autonomía						
f) Tranquilidad						
g) Valoración de su ejecución						
3.2. Material y técnica ✂						
a) Soltura con la técnica						
b) Familiarización con el material						
c) Satisfacción general con técnica y material						
3.3. Relación espacio – temporal ⌚						
a) Distribución adecuada del tiempo						
b) Impaciencia/ansiedad por concluir						
c) Relación adecuada con el espacio -aula						
d) Relación adecuada con el soporte gráfico						
3.4. Obra final						
a) Grado de satisfacción						
b) Voluntad de comentar lo realizado						
c) Grado de valoración						
3.5. Análisis técnico						
a) Limpieza						
b) Relación con la obra anterior						
c) Fría						
d) Repetición de elementos						

e) Lenguaje propio expresivo						
f) Presencia de metáfora o tema						
g)						
h)						