



MÁSTER EN ARTETERAPIA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

ARTETERAPIA EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

LA ATENCIÓN AL ALUMNADO Y AL PROFESORADO

Una investigación autoetnográfica



Imagen: Carolina Peral

TRABAJO FIN DE MÁSTER
ESPECIALIDAD: ámbito social, clínico y educativo
CURSO: 2011 - 2012.
Junio 2012

AUTORA: Peral Jiménez, Carolina

DNI: 50119421-Y

TUTORA: Marián López Fdez. Cao

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

Agradecimientos

Este trabajo de investigación no habría sido posible sin la colaboración desinteresada del centro de prácticas que ha ofrecido su apoyo en todo momento, especialmente todos los participantes en el proyecto, tanto profesores como alumnos. A todos ellos, gracias por vuestra confianza y vuestra ayuda.

También quería agradecer su apoyo a mis profesores, tutores, supervisores y a mis compañeros de prácticas y del máster por su ayuda, su tiempo, su dedicación y sus buenos consejos.

A Jaime, mi familia y mis amigos. Gracias.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN: EL ÁMBITO EDUCATIVO EN LA ETAPA DE SECUNDARIA.....	10
2.1.1. <i>Revisión legislativa: las competencias y la atención a la diversidad</i>	<i>10</i>
2.1.2. <i>Detección de necesidades: los problemas habituales del alumnado y del profesorado</i>	<i>15</i>
2.1.3. <i>La necesidad de un cambio de paradigma educativo.....</i>	<i>19</i>
2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LA INTERVENCIÓN ARTETERAPÉUTICA.....	22
2.2.1. <i>El enfoque sistémico.....</i>	<i>22</i>
2.2.2. <i>Arteterapia, vínculo y creación.....</i>	<i>24</i>
2.2.3. <i>Arteterapia en contextos educativos</i>	<i>26</i>
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	30
3.1. OBJETIVOS	30
3.2. METODOLOGÍA	30
3.2.1. <i>La autoetnografía.....</i>	<i>30</i>
3.2.2. <i>El ámbito de estudio.....</i>	<i>32</i>
3.2.3. <i>Técnicas utilizadas en la investigación.....</i>	<i>33</i>
3.3. PLAN DE ACTUACIÓN	33
3.3.1. <i>Fases de la investigación</i>	<i>33</i>
3.3.2. <i>Recursos.....</i>	<i>34</i>
3.4. INFORME (RELATO FUNDAMENTADO AUTOETNOGRÁFICO).....	35
4. CONCLUSIONES.....	67
5. ANEXO.....	78
6. BIBLIOGRAFÍA.....	81

RESUMEN

El proyecto de investigación *“Arteterapia en un Instituto de Educación Secundaria, la atención al alumnado y al profesorado”* está basado en una experiencia realizada en un IES público dentro del marco de las prácticas del Máster Interuniversitario de Arteterapia y Educación Artística para la inclusión Social.

Durante las prácticas se realizaron talleres de arteterapia con alumnos de necesidades educativas especiales, alumnos en riesgo de exclusión social e intervenciones individuales con el profesorado, ofreciendo un espacio para la atención al educador y su bienestar personal y profesional, entendiendo éste como un punto clave para la mejora de la calidad educativa.

La investigación, realizada dentro del paradigma fenomenológico, con una metodología cualitativa, tiene como objetivo comprender y analizar en profundidad la experiencia vivida durante la intervención. Para ello, se realizaron entrevistas con informadores clave que han formado parte del proyecto de arteterapia y se han incluido las reflexiones, emociones y el punto de vista del arteterapeuta-investigador, dando como resultado un relato fundamentado autoetnográfico.

Por último, de las reflexiones y conclusiones sobre la experiencia vivida, se extrae una posible vía de intervención con arteterapia en el ámbito educativo.

Palabras clave: arteterapia, ámbito educativo, autoetnografía, Educación Secundaria Obligatoria, atención al profesorado, enfoque sistémico, alumnos con riesgo de exclusión social, alumnos con necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

The research project "Art therapy in a Secondary School, the care of learners and teachers" is based on an art therapy internship realized in a public Secondary School. During the internship, pupils with educational special needs and young people at risk of social exclusion participated in art therapy workshops, as well as a few teachers, who realized individual sessions. Art therapy was offered as a space for the care of the educator and his personal and professional well-being, which is a key concept for the improvement of the educational quality.

The research followed the fenomenographic principles of a qualitative methodology, and has as aim to understand and to analyze the experience lived. The qualitative data were collected by interviews with key informers who took part in the project. The reflections, thoughts, emotions and point of view of the researcher- art therapist, have been included creating an autoethnographic narrative.

From the reflections and conclusions on the lived experience is extracted a possible methodology for art therapy in the school culture.

Keywords: Art therapy, educational area, autoethnography, Secondary School, attention to the professorship, systemic approach, pupils with educational special needs, pupils at social risk.

1. INTRODUCCIÓN

La educación obligatoria es un derecho universal que tiene la finalidad de proporcionar las mismas oportunidades educativas para todos, logrando que todas las personas puedan tener una adecuada integración social. En España, las leyes actuales sobre educación tienen en cuenta esta necesidad y contemplan que se establezcan medidas adaptativas y compensatorias para que todos los alumnos tengan la oportunidad de alcanzar los objetivos educativos, a pesar de sus dificultades.

Sin embargo, en la realidad, muchos alumnos se sienten excluidos dentro de la escuela. Los índices de fracaso escolar son elevados y las problemáticas académicas y sociales que se viven en las aulas, principalmente en la educación pública, son cada vez más complejas. Los profesores deben hacer frente a nuevos retos para ser capaces de atender las necesidades de los alumnos, que presentan dificultades de aprendizaje, no solo debido a deficiencias psíquicas, sensoriales o motoras, sino también las derivadas de problemas sociales y personales.

Ante esta situación, el arteterapia se plantea como una disciplina que puede ayudar a mejorar la calidad educativa. El proyecto de investigación “Arteterapia en un Instituto de Educación Secundaria, la atención al alumnado y al profesorado” tiene como objetivo analizar y comprender en profundidad la intervención llevada a cabo durante el periodo de prácticas del máster Interuniversitario de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social (UCM, UAM, UVA). En esta intervención, el Arteterapia se plantea bajo un enfoque sistémico, como un medio para el desarrollo integral del alumno y para la atención y cuidado del profesor, persiguiendo un equilibrio emocional que es fundamental para el desempeño de su labor docente.

La intervención con arteterapia en contextos educativos generalmente ha estado centrada en la intervención preventiva con los alumnos, pero si consideramos la escuela como un sistema, estaríamos actuando únicamente con uno de los elementos de este sistema. Por este motivo se realizaron talleres de arteterapia con profesores para mejorar su bienestar personal y profesional. En cuanto a la intervención con el alumnado, se ha trabajado con alumnos de necesidades educativas especiales y alumnas en riesgo de exclusión social. Durante los talleres, se ha buscado desarrollar las habilidades personales (autoestima, motivación interna, la conciencia emocional...) y las habilidades sociales, así como potenciar

su creatividad y capacidad de expresión a través del lenguaje plástico, dentro del espacio de seguridad y protección terapéutico.

En la investigación se desarrolla un primer marco teórico, en el que se realiza una revisión legislativa sobre la etapa de secundaria. En principio, dentro de los fines de la educación no se encuentra lo “terapéutico” y parece que el arteterapia podría ser una disciplina más cercana a ámbitos clínicos y sanitarios. Sin embargo, si consideramos la educación como el desarrollo integral de la persona, veremos como el arteterapia se convierte entonces en una disciplina que puede ser fundamental dentro del contexto educativo, puesto que a través de ella se pueden desarrollar aspectos relacionados con las habilidades personales y sociales. En esta revisión se verán aspectos claves de la ley actual de educación para la integración del arteterapia en contextos educativos, como la atención a la diversidad y el desarrollo de las competencias básicas. Puesto que la experiencia está desarrollada en un instituto público, me he centrado exclusivamente en la legislación aplicable en este ámbito, sin centrarme en otro tipo de pedagogías que tienen otra visión de la educación, pero que siguen siendo minoritarias. Así mismo se realiza una revisión sobre las principales problemáticas que presentan los alumnos y el profesorado en esta etapa y se realiza una reflexión sobre la necesidad de realizar cambios profundos dentro de la educación.

En el segundo punto, se analiza la fundamentación teórica relacionada con la intervención en arteterapia, revisando las intervenciones realizadas en este contexto y analizando las características generales de los enfoques sistémicos, así como algunos conceptos clave en arteterapia.

En el tercer punto, se desarrolla el proceso de investigación, donde se establecen los objetivos, así como la metodología utilizada para ello. La investigación, está realizada bajo el paradigma fenomenológico, con una metodología cualitativa y tienen como objetivo comprender y analizar en profundidad la experiencia vivida durante la intervención. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas con informadores clave que han formado parte del proyecto de arteterapia, y he incluido las reflexiones, emociones que como

arteterapeuta-investigadora, me han ido surgiendo, dando como resultado un relato fundamentado autoetnográfico.

Este relato es el cuerpo central de la investigación, donde realizo una descripción de la experiencia vivida, desde la organización de los talleres, las intervenciones realizadas con los distintos participantes, las dificultades y resultados. Las intervenciones no son tratadas en profundidad, ya que no es mi intención realizar estudios de caso, sino que están centradas en analizar el desarrollo, las dificultades y los logros obtenidos, durante la intervención, sin llegar a profundizar en las dinámicas de las sesiones o la problemática de cada participante. Durante el relato se mezclan observaciones, fragmentos de las entrevistas realizadas, así como reflexiones o emociones vividas por la investigadora-arteterapeuta, en el momento de la investigación o en la actualidad, e incluso referencias teóricas que apoyan mi visión sobre la educación, el arteterapia o los hechos vividos. Por tanto, hay una fuerte subjetividad en los hechos descritos, puesto que he sido parte de la experiencia vivida, y no un observador externo.

Por ello elegí, dentro de las metodologías cualitativas la etnografía, en las que el resultado de la investigación se presenta como una narrativa de estilo autobiográfico e investigativo que conectan lo personal con las experiencias culturales, mostrando diferentes niveles de conciencia.

En el apartado de conclusiones, se realiza, a partir de las reflexiones del taller y la experiencia vivida, un posible modelo de integración del arteterapia en el ámbito educativo, que se apoya en otras experiencias fuera de España o modelos teóricos sobre intervención, donde la intervención se realiza con el alumnado, el profesorado y las familias.

En este proyecto de investigación, el arteterapia no se presenta como la solución a todos los problemas que se plantean en la educación actual, pero sí puede hacer grandes aportaciones a la cultura educativa y contribuir con el bienestar del alumnado y del profesorado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Contexto de la intervención: el ámbito educativo en la etapa de secundaria

2.1.1. Revisión legislativa: las competencias y la atención a la diversidad

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) completa la educación básica por medio de cuatro cursos académicos que se llevan a cabo entre los 12 y los 16 años de edad. La actual Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo, determina un currículo para cada curso y materia, donde se establecen los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación para cada nivel educativo.

Una de las novedades que incluyó esta ley fueron las competencias básicas, que según establece el anexo del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Estas competencias deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Estas *competencias* son:

- *Competencia en comunicación lingüística.*

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

- *Competencia matemática.*

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

- *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.*

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

- *Tratamiento de la información y competencia digital.*

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener y procesar comunicar información, y para transformarla en conocimiento.

Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

- *Competencia social y ciudadana.*

La competencia social y ciudadana busca que el alumno pueda conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

- *Competencia cultural y artística.*

La competencia cultural y artística implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

- *Competencia en autonomía e iniciativa personal*

Esta competencia se refiere actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

- *Competencia para aprender a aprender.*

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redundará en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

La ley aclara que no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas materias y el desarrollo de ciertas competencias sino que cada una de las competencias básicas puede alcanzarse a través de varias áreas.

Otro de los puntos esenciales de esta ley es la *Atención a la Diversidad*. Este concepto plasma el hecho de que todos somos diferentes, y por tanto podemos tener diferentes necesidades formativas, que deberán ser atendidas por el profesorado. Desde los centros el profesorado se esfuerza en realizar la necesaria e indispensable atención a la diversidad que marca la LOE:

La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad

de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

Por tanto, la diversidad se entiende como la atención a las necesidades de cada alumno y alumna, pero también la garantía de la igualdad de oportunidades a través de diferentes programas y medidas que abarcan todo tipo de medidas de apoyo educativo.

El término alumnado con necesidades de apoyo educativo, engloba al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar, de manera puntual o permanente, necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

Estos apoyos persiguen los siguientes objetivos:

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.
- La educación en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

En la atención a la diversidad se distingue entre medidas compensatorias y los alumnos de necesidades educativas especiales.

Las *acciones de carácter compensatorio* están dirigidas a los alumnos y alumnas que se encuentra en una situación desfavorable por su condición social y/o cultural o que presentan desfase escolar significativo. Sus objetivos son:

- Facilitar la integración social y educativa
- Garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

Normalmente se aplica en situaciones como:

- escolarización irregular
- incorporación tardía al sistema educativo
- dificultades de inserción educativa o las derivadas del desconocimiento del español, como puede ser el caso del alumnado inmigrante y refugiado.
- Pertener a la etnia gitana.
- Problemática sociofamiliar grave: entornos aquejados de paro, trabajo sumergido, alto grado de violencia, drogadicción, marginación social, etc.
- Familias con un nivel socioeconómico medio-bajo o bajo, con un nivel cultural bajo.
- Familias desestructurada y menores en situación de desamparo.

En el centro educativo, se pueden organizar apoyos dentro del grupo de referencia o grupos específicos de compensación educativa, aulas de compensación educativa (A.C.E.s)¹ y las aulas de enlace, destinada a los alumnos que no dominan aún el idioma, como paso previo a su inserción en un grupo normalizado.

Alumnado con necesidades educativas especiales

Según la ley, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) a los alumnos requieren en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de la conducta.

El objetivo de estas medidas es la integración del alumnado óptima en el entorno escolar y principalmente la no discriminación.

Para estos alumnos se pueden organizar grupos de apoyo, adaptaciones curriculares significativas o no significativas², programas de diversificación, etc....

Los responsables dentro de los centros de coordinar la Atención a la Diversidad son los Departamentos de Orientación quienes realizan una labor psicopedagógica y social centrando su trabajo en torno a la Orientación Vocacional y Profesional, la Acción Tutorial y como ya hemos dicho, la Atención a la Diversidad.

¹Para alumnos que cumplan 15 años en el año que se inicie el curso escolar correspondiente y que, además de acumular desfase curricular significativo en la mayoría de las áreas, valore negativamente el marco escolar y presente serias dificultades de adaptación al mismo, o haya seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular, que hagan muy difícil su incorporación y promoción en la etapa.

² En estas adaptaciones curriculares hay un ajuste de los contenidos y necesitan una evaluación psicopedagógica.

Los departamentos de orientación, están formados por profesionales docentes de las especialidades de orientación educativa, servicios a la comunidad (PTSC) y, en algunos de ellos, audición y lenguaje y pedagogía terapéutica (PT).

El trabajo de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica se dirige a la comunidad educativa en su conjunto:

- Profesorado: asesorando y colaborando en la elaboración, desarrollo y evaluación de los proyectos de centro y dando apoyo a la acción tutorial.
- Alumnos: definiendo las necesidades globales e individuales y proponiendo medidas de respuesta educativa, con especial atención a la prevención, detección, y evaluación psicopedagógica de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Familias, asesorando sobre estrategias para afrontar las dificultades que puedan presentar los niños en su evolución.

La titulación más habitual entre los orientadores es la licenciatura en psicología, aunque también pueden ser pedagogos. Sin embargo, el orientador no realiza una intervención psicológica con el alumnado. En muchas ocasiones se recurre a psicólogos externos que se incorporan al centro de manera puntual, o realizan colaboraciones semanales.

2.1.2. Detección de necesidades: los problemas habituales del alumnado y del profesorado

Nuestro sistema educativo se ha convertido en un tema de continua actualidad, debido a las constantes reformas legales, el alto fracaso y abandono escolar, los malos resultados de España en el informe PISA³, los problemas de disciplina y convivencia en las aulas y actualmente los recortes presupuestarios. Detrás de las noticias, se encuentra el día a día de las aulas, donde nos encontramos con realidades complejas. Veamos algunas de las problemáticas habituales en los centros.

a) El alumnado: problemáticas habituales

Al comenzar la ESO, los alumnos y alumnas abandonan el colegio y se incorporan al instituto, con doce años. Durante la ESO los alumnos se encuentran en plena adolescencia, una fase del desarrollo humano situada entre la infancia y la edad adulta que se caracteriza por el

³ El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA por sus siglas en inglés (*Program for International Student Assessment*) se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes mundiales que se realizan cada tres años y que tienen como fin la valoración internacional de los alumnos.

crecimiento físico y desarrollo psíquico. Es un momento de la vida marcado por la búsqueda de identidad, de autonomía, de incertidumbres y de cambios emocionales.

En general los adolescentes buscan entre sus amigos los grupos de referencia, buscando la autonomía con respecto a la familia y destacando su individualismo. Es habitual la dificultad de proyectarse en el futuro, así como la necesidad de vivir el presente intensamente, experimentando, probando los límites que a veces son entendidos como una imposición arbitraria de los mayores. Se puede decir que hay una búsqueda de su identidad y una gran preocupación por su imagen corporal, que les lleva a estar centrados en sí mismos.

Además de estas características que pueden ser comunes a los adolescentes, nos encontramos con problemáticas muy variadas dentro del alumnado, especialmente entre aquellos que se quedan fuera de los procesos de enseñanza y aprendizaje normalizados. Son muchos los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, y no solo por causas de deficiencias psíquicas, motoras o sensoriales, sino también por factores sociales y personales:

en muchos escolares, aparecen otro tipo de variables que inciden, condicionan y/u originan dificultades para aprender: conocimientos insuficientes para seguir el ritmo del nivel en el que se encuentran, problemas de conducta, escasas habilidades sociales, crisis personales o familiares, conflictos interpersonales, hiperactividad, baja autoestima, marginación, violencia escolar, períodos de hospitalización, absentismo escolar, u otros factores que dificultan su plena adaptación. (Callejón, 2005:168)

En el sistema educativo actual, cada vez son más frecuentes los problemas de conducta, entre los que se destacan:

- el acoso escolar y conductas agresivas,
- conductas de trato inadecuado, derivadas de una incapacidad para relacionarse adecuadamente, aún sin intención de molestar;
 - conductas disruptivas (ocasionan molestias, interrumpen la clase, cuestionan la autoridad del profesorado, etc.);

Así mismo se detectan numerosos casos de déficit de atención e hiperactividad, impulsividad, dificultades para concentrarse...Y otros tipos de problemas personales: problemas familiares, depresiones, trastornos de la alimentación, etc. Así mismo, hay que tener en cuenta los factores de riesgo que empiezan con el consumo de alcohol y drogas y otros problemas de tipo social, como por ejemplo la pertenencia a bandas violentas.

Hemos visto como la ley contempla que los alumnos con desventajas sociales necesitan medidas de compensación educativa. Según Fernández y Fernández en su análisis sobre la intervención social de los profesores técnicos de servicios a la comunidad (PTSC) en el contexto educativo, los adolescentes etiquetados como en “desventaja social” tienen conductas inadecuadas que son llamadas de atención desesperadas, en busca de un rol que les de el protagonismo que no encuentran en ninguna otra esfera social.

En general, los alumnos en situación de desventaja social, a nivel educativo presentan las siguientes características:

- Falta de interés y motivación por el trabajo escolar.
- Problemáticas socioafectivas.
- Visión negativa de la escuela.
- Autopercepción de incompetencia.
- Conflictos de integración en el grupo-clase y conductas disruptivas.
- Absentismo y, frecuente, abandono prematuro de la escolarización.
- Falta de percepción de la utilidad de la educación para su futuro.
- Presentismo, sólo perciben lo inmediato, no tienen capacidad de planteamientos a largo plazo.
- Desfase curricular pronunciado.
- Dificultades con el lenguaje, en algunos casos por desconocimiento del castellano y en otros por el bajo dominio del mismo, incluso en alumnos españoles, lo que hace que tengan dificultades de comunicación.

Muchas veces los PTSC cumplen una labor función psicológica que es tan simple y tan compleja como “estar pendiente” de ellos, una figura de apoyo a los adolescentes dentro del centro educativo.

Los alumnos recurren al PTSC para hablar de sus problemas tanto personales como familiares una vez se ha iniciado una relación de confianza con el mismo, si no se da este acercamiento afectivo, difícilmente se podrá acceder al mundo privado de los alumnos. (Fernández y Fernández, s/f: 13)

Las autoras señalan como es frecuente que en los centros educativos se etiquete a los alumnos como “disruptivos” o “problemáticos” sin tener en cuenta las condiciones

desfavorables que viven en su entorno, aumentando su sensación de fracaso y contribuyendo con su inadaptación social y escolar.

Para evitar esto, González (1996) citado por Fernández y Fernández, señala que “la escuela debe adoptar una verdadera política de intervención psicoeducativa incorporando en el proceso de enseñanza-aprendizaje los cambios para hacer frente a estas situaciones”. (p.5)

Ante esta complejidad en el campo educativo, se hace cada vez más patente la necesidad de contar dentro del departamento de orientación con profesionales de otras áreas, como arteterapeutas y psicólogos.

b) Los problemas del profesorado

Siempre se ha dicho que la labor docente es altamente vocacional y gratificante, pero al mismo tiempo es demandante y, como hemos visto, cada vez más complicada. Afortunadamente la mayoría están muy implicados en su trabajo, pero cada vez son mayores los profesores de educación secundaria que sufren una gran desmotivación por factores sociales, políticos y económicos.

En la sociedad actual existe un desprestigio y una falta de reconocimiento ante la importante labor que desempeñan los profesores, tanto desde las instituciones como por la sociedad en general. Si a esto le unimos unas constantes reformas legislativas y el empeoramiento de las condiciones laborales por los recortes económicos en educación (aumento de horas lectivas, bajadas de salario, disminución del personal, aumento de alumnos por aula...) estamos creando un caldo de cultivo ideal para la desmotivación y la frustración.

La frustración, según Díaz Barriga (2002) es una de las emociones más frecuentes dentro de la profesión que, además de por los factores mencionados, puede estar provocada por las propias características de la labor docente. Educar, requiere la inversión de una gran cantidad de energía y esfuerzo, que no suele tener resultados inmediatos. Los profesores siembran, pero pocas veces pueden ver materializados los frutos.

Existe una seria dificultad para acceder a los resultados del trabajo docente y a los esfuerzos que exige el desarrollo de la tarea educativa ya que no siempre son visibles y mucho menos reconocidos. Los resultados de una acción educativa no siempre se observan a corto plazo, se trata de una profesión donde no existe una gratificación directa a partir del producto del trabajo. El resultado de la acción educativa no se materializa en una cosa (edificio, puente) ni en un bien relativamente aceptable (la salud del enfermo o la construcción de cierta tranquilidad en el sujeto ansioso). Al

respecto, se podría afirmar que cuando el estudiante aprende es gracias a sus méritos y que cuando fracasa es culpa del maestro. (Díaz Barriga (2002: 71)

El trato con los alumnos puede ser altamente gratificante, y una de las partes más bonitas de la profesión. Sin embargo, como en otras profesiones en las que predomina el trato directo con personas, también puede provocar agotamiento y ansiedad. Cada vez es mayor el número de situaciones de conflictividad y tensiones en el aula, y en muchos casos, la relación profesor - alumno está basada en la tensión, por la indisciplina de los escolares o por la falta de formación de los profesores en habilidades sociales.

Aunque no se llegue a la quiebra de la salud mental, lo que sí se observa en un significativo número de profesores y profesoras es una acumulación de malestar que lleva a vivir la actividad educativa como una mera vía de subsistencia, con lo cual ésta pierde su sentido y, en consecuencia, disminuye la calidad de la educación. (Montiel 2010:15)

Según este autor, en los últimos años las enfermedades psicológicas más comunes entre el profesorado son el estrés, la ansiedad y la depresión y suponen una de las causas de bajas laborales de los docentes. Independientemente de los problemas económicos que causan las bajas y que tanto preocupan a la administración, obviamente, el bienestar del profesorado se proyecta sobre sus alumnos. De la buena disposición del docente surge el interés entre los alumnos y por lo tanto, afecta a la merma de la calidad del servicio educativo.

En resumen, por la labor tan importante que desempeñan, la atención al profesorado en este proyecto se plantea como una medida preventiva esencial para mejorar el bienestar del profesorado y por tanto la calidad de la relación entre profesores y alumnos, lo que redundará en una mejora en el proceso educativo.

2.1.3. La necesidad de un cambio de paradigma educativo.

Ante las dificultades que presenta el ámbito escolar es necesario hacer un replanteamiento global y entender que los problemas de la educación deben enfocarse bajo una perspectiva sistémica, en la que no se pueden incluir únicamente a los docentes, padres y alumnos. Como dice el proverbio africano favorito de José Antonio Marina, “es la tribu entera la que educa” y actualmente vivimos en una sociedad en crisis económica y de valores que cambia a un ritmo vertiginoso. Los adolescentes participan de los valores dominantes de la sociedad en la que viven. Una sociedad influida por los medios de comunicación, el consumo, las nuevas tecnologías, los nuevos modelos familiares y un futuro académico y laboral absolutamente desesperanzador para ellos. Por un lado se exige una formación cada vez

más sofisticada y, por otro, las oportunidades para acceder a un puesto de trabajo son cada vez más inciertas. Resulta complicado plantear cómo educar para el futuro, saber qué es lo que necesitarán los alumnos el día de mañana, pero podríamos afirmar que cada vez son más indispensables capacidades como la creatividad, la tolerancia a la incertidumbre, a la frustración, la confianza en uno mismo y la fuerza de voluntad para afrontar una formación continua que les permita renovarse continuamente.

A pesar de la inclusión de las competencias en el currículo, aún hoy, nuestro sistema educativo sigue centrado en los contenidos y los objetivos, que organizan las materias y rigen el plan de estudios. Según Inés Aguerrondo, socióloga y autora de *Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo,*

Una competencia es un 'saber hacer', con 'saber' y con 'conciencia' y algo que no se consigue solamente con la aprobación de un currículum (plan de estudios), sino de la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas. Lo importante hoy es SER COMPETENTE, que quiere decir saber hacer cosas, resolver situaciones. Pero como las situaciones son cada vez más complejas, ser competente requiere por un lado de muchos saberes, teóricos y prácticos, y por otro de mucha imaginación y creatividad. (p.4)

Woods (1998: 40) recoge autores como Eisner o Stenhouse que están en contra del modelo de enseñanza por objetivos porque al pretender planificarlo todo, excluye posibilidades para el progreso educativo. Estos autores consideran que la enseñanza necesita que los fines se creen a través de la interacción con el alumnado, en un proceso, el lugar de ser algo preconcebido y alcanzado con eficiencia. Stenhouse considera que el modelo de objetivos no es el más adecuado en algunas áreas porque

los objetivos se suelen simplificar demasiado y ser un fin en sí mismos; militan contra la creatividad del alumnado y profesorado; distorsionan el valor intrínseco del contenido y el proceso...y descartan la posibilidad de que el o la docente evolucione. Citado por Woods (1998: 40)

Es evidente que el paradigma educativo tradicional resulta insuficiente para responder a los requerimientos que demanda la sociedad actual y del futuro. Como bien dice Ken Robinson⁴, la mayor parte de nuestros sistemas educativos están desfasados ya que se crearon para responder a unas necesidades basadas en la producción, propias de la época industrial. Actualmente los problemas son múltiples y cambiantes, y sería necesario enseñar a encontrar soluciones, y en este sentido, el arte es uno de los mejores medios.

⁴ Entrevista en el programa de RTVE "Redes" <http://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml>

Vemos como muchos autores coinciden en que la creatividad y la imaginación y una mayor presencia del alumno y sus intereses son claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ken Robinson, plantea que un gran objetivo de la educación debe ser el desarrollo personal, “que nos ayude a convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos; que nos ayude a descubrir nuestros talentos, nuestras destrezas”.

En esta misma línea se sitúan autores como Gardner (1998) con su ya conocida teoría de las inteligencias múltiples. Se trata de rescatar la potencialidad de cada alumno y desarrollar su creatividad e inteligencia innatas, ya que todos poseemos combinaciones de distintos tipos de inteligencias. Los informes de PISA, centrados en materias como lengua y matemáticas, nos demuestran que nuestra visión de la educación y la inteligencia sigue siendo muy reduccionista. Sólo hay que observar la jerarquía de asignaturas en las escuelas, en la que el último escalón se sitúan las humanidades y las disciplinas artísticas, que como critica Robinson, se piensa que están muy bien para entretenerse, pero no son importantes para la economía, por lo que no se fomentan ni desde las administraciones ni, en general, desde las familias porque tienen fama de ser sectores en los que es más difícil encontrar un empleo.

Y sin embargo, la creatividad y el arte pueden ser un gran vehículo de aprendizaje, algo que afortunadamente ya se está empezando a desarrollar gracias a proyectos como LOVA⁵ (La ópera como vehículo de aprendizaje), en los que los alumnos y alumnas centran su año escolar en crear íntegramente una ópera que deben representar al final de curso, siendo ellos los únicos responsables. A través de este tipo de proyectos se trabaja la creatividad, pero también se desarrollan especialmente las habilidades sociales y personales, algo que es fundamental hoy en día y que actualmente tiene poca cabida en los centros, especialmente en secundaria.

Por tanto, es indispensable crear un nuevo paradigma educativo, un modelo en el que se pueda desarrollar la capacidad de crear, y de crearse. Y desde donde poder contribuir con el arteterapia.

⁵ <http://www.proyectolova.es/>

2.2. Fundamentación teórica sobre la intervención arteterapéutica

2.2.1. El enfoque sistémico

El enfoque sistémico es la aplicación de la teoría general de los sistemas en cualquier disciplina y tiende a englobar la totalidad de los elementos del sistema estudiado, así como las interacciones e interdependencias entre ellos.

El proyecto está presentado por tanto bajo un enfoque global y sistémico, ya que la intervención no se limita al alumnado, sino que se tiene en cuenta también a otros miembros de la comunidad educativa, como el profesorado, intentando tener una perspectiva más amplia, que quiere considerar el sistema en su totalidad, y especialmente la interacción entre los distintos subsistemas.

Según la teoría General de Sistemas un sistema es un conjunto de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí, que mantienen al sistema directo o indirectamente unido de modo más o menos estable y cuyo comportamiento global persigue, normalmente, algún tipo de objetivo. Un sistema está formado por subsistemas en los que se dan organizaciones jerárquicas. Cada subsistema tiene su propia vida, pero permite que el sistema sea un todo y produce una serie de variables para establecer el estado del sistema.

Existen algunos rasgos básicos de los sistemas, estos son:

La totalidad: la combinación de elementos del sistema produce una entidad que es diferente a la suma de sus partes.

Circularidad: debido a la interconexión entre las acciones de los miembros de un sistema, las pautas de causalidad no son nunca lineales (en el sentido que una "causa" A provoque un "efecto" B), sino circulares en el sentido que B refuerza retroactivamente la manifestación de A.

La equifinidad: un mismo efecto puede responder a distintas causas. Es decir, los cambios observados en un sistema abierto no están determinados por las condiciones iniciales del sistema, sino por la propia naturaleza de los procesos de cambio.

Homeostasis: es el principio estabilizador capaz de neutralizar a los agentes externos que intentan introducir cambios en el sistema. En general los sistemas tienden al equilibrio. Los sistemas abiertos tienen influencias del interior y del exterior y para que estos cambios no

produzcan la inestabilidad del sistema intentan regularse a sí mismos mediante la homeostasis.

Según esta definición podemos considerar una familia o una comunidad educativa como sistemas abiertos, ya que son modificados por su entorno y al mismo tiempo estos sistemas tienen la capacidad de modificarlo. (Interacciones con otros sistemas como la familia, el barrio, etc.)

Dentro del sistema escolar podemos encontrar distintos subsistemas (grupo-clase, departamentos, jefatura, AMPA...) y como en todos los sistemas, jerarquías, y diferentes modelos de relación. Lo mismo ocurre dentro de cada familia.

La teoría de los sistemas ha sido aplicada a la psicoterapia, especialmente a la terapia familiar. En las terapias sistémicas, se parte de la idea de que el comportamiento de una persona sólo puede entenderse dentro del contexto del sistema en el que aparecen. La aplicación de la teoría de los sistemas a la intervención psicoterapéutica supuso una revolución, especialmente en terapia familiar, ya que supuso que ya no había pacientes, sino familias que tratar.

En este sentido, en los centros educativos podemos considerar que no nos debemos centrar únicamente en tratar con alumnos conflictivos o con necesidades educativas, sino que debemos estudiar los diferentes sistemas y subsistemas en los que sus comportamientos tienen lugar.

La intervención con arteterapia en el contexto educativo, pretende ser un promotor de cambio dentro de los sistemas. Un pequeño cambio dentro de un subsistema produce un efecto de resonancia dentro de otros, lo que puede provocar a la larga otras modificaciones del sistema. En este sentido el proyecto que hemos realizado ha buscado la introducción de cambios dentro del sistema, hemos sido un agente externo que ha pretendido ser el instigador de cambios en los subsistemas e individuos con los que hemos intervenido.

2.2.2. Arteterapia, vínculo y creación.

Hasta el momento se ha realizado una revisión del contexto educativo y de la importancia de la creatividad y la educación emocional dentro de este ámbito. La emoción y la creatividad están presentes en arteterapia, pero la disciplina no se reduce únicamente a ellos. Según Coll los límites entre creatividad y arteterapia son difusos, pero hay diferencias:

Una de las diferencias, se da en que la creatividad pretende fundamentalmente *la creación de una obra*, proponiendo los espacios y los modos necesarios y óptimos para que el sujeto pueda enfrentarse a sus miedos, al vacío, a su espontaneidad, etc., disponiéndose a hacer una obra que le suponga mejorar su bienestar interno y sentirse más libre y satisfecho de sus producciones. En arte-terapia se pretende fundamentalmente *la vivencia del proceso de la creación*, más allá de la terminación de la obra, facilitando un proceso de argumentación introspectiva de ese proceso creativo. El trabajo en arte-terapia se esfuerza en facilitar que el sujeto vaya elaborando y encontrando nuevas imágenes a procesos internos que le hacen sufrir o que le generan conflicto; en arte-terapia se trata de intentar visualizar en la obra plástica las imágenes internas. (Coll, 2006:11)

La creatividad es una capacidad que está presente en todas las personas, aunque paradójicamente, la capacidad creadora deja de practicarse habitualmente en la vida adulta. Winnicott (1986) afirma que vivir de manera creativa es un estado saludable, mientras que el acatamiento es una base enfermiza para la vida. Por tanto, la capacidad de crear es universal y paralela a la capacidad de vivir y corresponde a la condición de estar vivo pues “lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena vivirse es, más que ninguna otra cosa, la apercepción creadora”. (Winnicott (1986:61).

Los procesos creadores tienen su punto de partida en el mundo exterior, en lo dado, en lo ya constituido para reestructurarlo o redefinirlo. (Fiorini, 2006). Hay una tensión entre lo dado y las pulsiones creadoras que tienden a desorganizar y salir de los límites de lo dado. Ese caos creador lleva consigo un estado de vértigo, de abismo, de libertad, a menudo angustiante y fascinante a la vez. En ese tiempo de creación se producen lo que Fiorini denomina espacios terciarios, son formas de organizar el pensamiento que:

- articulan y distinguen espacios de: dado, imposible y posible;
- desorganizan formas constituidas y trabajan la reorganización de nuevas formas o nuevos sentidos;
- convocan elementos en sus diferencias, enlazan sus oposiciones haciéndolas converger a la vez que divergen, arborizando con estas formas, redes de sentido;

- constituyen así objetos abiertos a múltiples significaciones;
- y hacen coexistir en ellos diferentes formas de temporalidad.

Y estos procesos terciarios son los que dan la posibilidad de crearse y re-crearse a partir de las experiencias vividas. Procesos transformadores que pueden transformar también nuestra vida. El taller de arteterapia se convierte así en un espacio para experimentar la pulsión creadora, y proponer un espacio para el juego donde poder arriesgar, atreverse, y lanzarse al vacío que supone la creación, y recreación.

Pero para que la creación pueda darse en un sentido pleno, es necesario que se viva el taller como un lugar seguro, un nido de protección, desde donde establecer lazos y vínculos de seguridad desde los cuales poder construir un apego seguro.

En la Teoría del Apego Bowlby (1998) explica como existe una necesidad humana universal para formar vínculos afectivos. Una vez interiorizados por el niño los modelos representacionales de su relación con las figuras de apego, estos mismos modelos le van a servir de guía para el establecimiento de otras relaciones significativas a lo largo de su vida.

En terapia, se considera que si se establece un vínculo realmente fuerte con el terapeuta, considerándolo una figura de apego, sería posible resignificar la forma de crear vínculos. La experiencia de que la figura de apego (el cuidador) es accesible y responderá si se le pide ayuda, suministra un sentimiento de confianza que facilita la exploración tanto del mundo físico como del social (Bowlby, 1998).

En suma, puede afirmarse que las funciones primordiales de apego son:

- a) Mantenimiento de la proximidad
- b) Base segura desde la cual explorar el mundo
- c) Refugio seguro en el que buscar consuelo y seguridad ante el peligro o la amenaza.

Por ello, es fundamental poder alcanzar en las sesiones de arteterapia este espacio de protección y el vínculo significativo que proporcione la seguridad necesaria para poder explorar el mundo, crear y dotar de significado a sus propias vidas.

En definitiva el arteterapeuta, debe adoptar un rol de cuidador y acompañar al participante en un proceso de creación y recreación de su propia vida.

2.2.3. Arteterapia en contextos educativos

En España, al contrario que en Estados Unidos o Gran Bretaña, la práctica del arteterapia aún no está normalizada en el ámbito educativo.

En estos países el arteterapia se suele ofertar en algunos centros como medio para la resolución de conflictos, el desarrollo de habilidades sociales, la mejora de problemas de comportamiento, alivio del estrés, o la resolución de problemas de identidad a través del proceso creativo y la expresión personal.

Según Moriya (2006), la práctica del arteterapia en contextos educativos tiene una serie de particularidades y dificultades, que es necesario entender para garantizar en todo momento una intervención ética y profesional.

El arteterapeuta normalmente no forma parte del equipo educativo pero colabora estrechamente con ellos, incluso a veces decidiendo qué alumnos son los idóneos para participar en las sesiones, ya que en ocasiones hay más demanda de la que se puede atender.

El trabajo se realiza en el centro escolar, en horario lectivo en una habitación que en principio debería estar dedicada únicamente a los talleres de arteterapia, pero que en la realidad, a veces debe ser compartida con otros profesores. Así mismo, Moriya destaca la importancia de respetar bien los tiempos de la sesión y conceder el espacio y tiempo necesario para que el alumno se pueda preparar para la transición del ambiente permisivo, al entorno escolar, más disciplinado.

En España, se han realizado y publicado experiencias con arteterapia en contextos educativos, tanto incluyendo los programas curriculares, como a través de otras materias transversales. Miret (2011) realiza una interesante revisión de las intervenciones con arteterapia en contextos educativos en las cuales predominan los enfoques orientados a utilizar el arteterapia como una herramienta ideal para la integración personal y social desde la escuela. La mayoría de las intervenciones están orientadas a niños y niñas o adolescentes con necesidades educativas especiales o en situaciones de riesgo de exclusión social, (Callejón, 2003, 2005, 2006, Domínguez, 2006).

También encontramos aplicaciones en el aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y las relaciones sociales positivas utilizando la expresión plástica, musical y

corporal (Rodríguez, 2007) y para favorecer la identidad con los adolescentes a través de la materia de Educación Plástica y Visual (González, 2012).

En la mayoría de intervenciones se destaca la necesidad de realizar un trabajo de prevención, extendiendo el arteterapia a todo el alumnado. El proyecto “Arteterapia para todos” de Miret (2011) se centra precisamente en realizar intervenciones con grupos heterogéneos de alumnos del ciclo medio y superior de Primaria, ofreciendo talleres de arteterapia a todo el alumnado, como mínimo durante tres meses, creando un espacio para la inclusión escolar, aprovechando la riqueza que aportan los grupos heterogéneos.

En cuanto a intervenciones con el profesorado en España, Callejón (2006: 61) propone talleres a los maestros de primaria orientados a ofrecer un espacio para la reflexión, “presentando el arteterapia al profesorado como un recurso facilitador de su función docente, sobre todo, en un ámbito especialmente difícil como es el de las zonas marginales”. La autora considera que realmente la integración del arteterapia en la escuela no puede realizarse sin el apoyo del profesorado, y sin que éste comience a valorar la riqueza que ofrecen las terapias creativas, y qué mejor forma, que comenzar por la experimentación propia, para poder conocer de primera mano los beneficios y las aportaciones del arteterapia.

Rodríguez (2007), enmarca las intervenciones con el profesorado dentro de su formación, a través de sesiones introductorias al arteterapia, danzaterapia y musicoterapia con el profesorado; sesiones que “fueron muy gratificantes e ilustrativas, óptimas para implicarse de forma más personal y consciente en el proyecto.” (Rodríguez 2007: 287). Se realizaron cuatro talleres con el objetivo de introducción al arteterapia, utilizando la experiencia directa y el aspecto lúdico de los talleres para favorecer el juego compartido y la potencialidad de la creatividad, pero sin llegar a pretender una mayor profundización en los aspectos personales. La autora destaca como factor positivo y fundamental en los talleres de artes plásticas la utilización de técnicas artísticas regresivas (mancha, garabatos...), que hacen al maestro dibujar “como niños”, situándoles en el lugar de los alumnos para ser capaces de entenderles mejor y reconsiderar los juicios estéticos preconcebidos sobre las obras de los alumnos.

En definitiva, ¿qué nos podría aportar el arteterapia en un centro educativo?

El arteterapia puede facilitar la expresión de sentimientos y emociones, temores, dudas..., experimentando otros caminos de expresión, animando a la comunicación, a compartir vivencias y experiencias; puede mejorar la autopercepción y autoconciencia personal, disminuir la agresividad al favorecer el sentimiento de flujo y la relajación, desarrollar la autoestima, autonomía, trabajar la motivación intrínseca, la voluntad, mejorar el clima de aula y de centro, etc. (Callejón, 2006:67)

Mientras confiamos en que poco a poco se vaya produciendo este cambio de paradigma en el que el arteterapia y la educación artística para la inclusión social encajarían a la perfección, debemos comenzar a trabajar desde la realidad actual.

En el marco de la legislación vigente, los centros disponen de autonomía pedagógica, de organización y de gestión⁶. Esta autonomía, se concreta en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y de sus respectivos reglamentos de régimen interior⁷. Al otorgar autonomía pedagógica y organizativa al centro, el objetivo de la LOE es mejorar la calidad de la educación. Cada centro deberá poseer un proyecto concreto, con una misión, visión y valores a través de los cuales se proyecte la imagen de calidad que el centro quiere transmitir. Todo ello se concreta en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Dicho proyecto, debe tener en cuenta las características del entorno social y cultural del Centro.

El proyecto educativo de un centro podría incluir, en base a los propios principios de la LOE sobre el desarrollo de competencias y la atención a la diversidad, la integración del arteterapia como pilares fundamentales para cumplir parte de los objetivos de la etapa.

Especialmente el trabajo con arteterapia, puede contribuir a potenciar las competencias básicas:

Competencia en comunicación lingüística: aunque predomine el lenguaje no verbal en los procesos de arteterapia, la comunicación oral o escrita, es también enormemente importante e incluso puede convertirse en otro eje fundamental del trabajo, si se realizan dramatizaciones, cuentos ilustrados, cómics, etc....

⁶ Capítulo II del Título V de la LOE.

⁷ Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (ROI). Artículo 65. R.D. 83/1996, 26-01-96

Podemos contribuir a la competencia matemática, en tanto que los procesos de simbolización que acompañan en los talleres pueden ayudar a desarrollar la capacidad de abstracción, fundamental matemáticas.

En cuanto al conocimiento e interacción con el mundo físico, el arte se puede convertir en un medio excelente con el poder interactuar, descubrir y utilizar sus recursos, trabajando con elementos naturales, realizando intervenciones en el espacio, etc....

La competencia digital se puede desarrollar si entendemos que una de las mayores formas de expresión hoy en día están basadas en medios digitales y audiovisuales, tan utilizados por los jóvenes de hoy, y que suponen una importante vía de comunicación.

La competencia social, artística y la competencia para aprender a aprender así como la competencia en autonomía personal, son quizás las que coinciden en mayor medida con muchos de los objetivos propuestos en los talleres, ya que están enfocadas al desarrollo de la empatía, la creatividad, la mejora de la autoestima, la iniciativa, la tolerancia a la frustración, entre otras muchas habilidades personales y sociales.

Por tanto, el arteterapia puede y debe enmarcarse en el contexto educativo.

En esta disyuntiva, y reconociendo como finalidad última y prioritaria del proceso educativo el desarrollo de personas autónomas y equilibradas desde el punto de vista intelectual, afectivo y social; con una formación integral que permita actuar autónomamente y tomar las decisiones necesarias para establecer unos hábitos de vida: LA ESCUELA HA DE INCLUIR LO TERAPÉUTICO. (Callejón, 2006:67)

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos

Objetivo general

Analizar en profundidad y desde distintos puntos de vista la intervención con arteterapia llevada a cabo en un instituto de educación secundaria.

Objetivos específicos

- Reflexionar y establecer conclusiones sobre el modelo de intervención utilizado.
- Conocer como han vivido la experiencia algunos participantes y personas implicadas en el proyecto.
- Analizar las dificultades surgidas a lo largo esta experiencia
- Reflexionar sobre mi propia experiencia y práctica arteterapéutica

3.2. Metodología

Este estudio tiene como objetivo describir plenamente una experiencia vivida y por tanto, está abordado desde el paradigma fenomenológico. Este paradigma permite entender el significado que han tenido los eventos para las personas que han sido parte de ellos. En este caso el investigador ha formado parte de la experiencia vivida, como un miembro más de la comunidad y por tanto, sus reflexiones y vivencias configuran un eje fundamental dentro de la investigación. Por ello, el estudio está realizado bajo un enfoque cualitativo, utilizando como método la autoetnografía.

3.2.1. La autoetnografía

Según autores como Ellis, Bochner y Berger citados por Feliu (2007) y Montero las etnografías son narrativas de estilo autobiográfico e investigativo que conectan lo personal con las experiencias culturales, mostrando diferentes niveles de conciencia.

La autoetnografía surgió como un nuevo género alternativo a la etnografía tradicional en la investigación cualitativa como oposición al positivismo científico asumido por investigadores

de las ciencias sociales. Sobre los años 70 se comienza a criticar la autoridad del etnógrafo, su supuesta objetividad sobre la realidad que observa, y su ausencia de posición personal más allá de la descripción de los hechos y las interpretaciones.

la palabra del autor es poderosa, pero no por el poder que pueda tener, sino por la red de autoridades, autorías y autores que se suman a su voz. Cada una de estas autoridades está vinculada a un sistema concreto de relaciones de poder, no es nunca desinteresada. Pero en cambio, estas autoridades se ocultan detrás de un aura de desinterés y objetividad que se quiere vincular siempre a la evolución del conocimiento en general y nunca a un grupo o sociedad particulares. (Feliu 2007:265)

Desde posiciones feministas, multiculturales, y interculturales empiezan a llegar nuevas voces al mundo académico y científico en los que se empiezan a considerar aspectos tan importantes como el género, la clase, la raza, etc. Como señala Feliu, una de las consecuencias más importantes de esta toma de conciencia es que el conocimiento está totalmente entrelazado con la experiencia personal y las vidas concretas “hasta el punto de que el conocimiento en sí, no deja de ser una narración más que participa en el mundo de las narraciones sobre la vida” (p. 267)

La autoetnografía es por tanto según la definición de Reed Danahy recogida por Montero un proceso en el cual:

existe una auto reflexión, del ser, reflexión autobiográfica combinada con un estudio del grupo o cultura, es decir etnos, que se lleva a cabo a través de una investigación como proceso de descripción, por medio de grafos o sea escritura y que vincula el nivel personal de introspección no solo con la antropología y la sociología pero también con la literatura para ser transmitido a un nivel universal. (Montero, s/f: 8)

Por tanto, la base de la autoetnografía es la descripción, reflexión e introspección tanto intelectual como emocional no sólo del autor pero de los actores que interactúan dentro de un contexto social o cultural sino también del lector que se apropia de dichos conocimientos. La narrativa atrae al lector para que se involucre, ya que al leer tiene que responder o reaccionar a los eventos descritos con su propio sentimientos (Leigh and Ellis, 2002).

Para Anderson (2006) un punto clave de la autoetnografía es el estatus del investigador como un miembro más de la comunidad, lo que Anderson denomina “complete member researcher (CMR) status” se refiere a que el investigador es un miembro más del mundo social a investigar, teniendo un doble rol, tanto participante como observador, unido a la reflexión analítica. La reflexión analítica “entails self-conscious introspection guided by a desire to better understand both self and others through examining one’s actions and

perceptions in reference to and dialogue with those of others”⁸ Anderson (2006:10). Todo ello se une a la presencia activa y visible del investigador en el texto está derivada del doble rol del investigador, tanto como participante como investigador. Por tanto el investigador:

illustrate analytic insights through recounting their own experiences and thoughts as well as those of others. Furthermore, they should openly discuss changes in their beliefs and relationships over the course of fieldwork, thus vividly revealing themselves as people grappling with issues relevant to membership and participation in fluid rather than static social worlds⁹. (p.10)

Todo ello sin olvidar que el diálogo con el resto de informadores supone un punto clave dentro de la investigación.

Feliu (2007) adopta la expresión de Laurel Richardson y enmarca la autoetnografía dentro de las Prácticas Analíticas Creativas, que “mezclan el lenguaje del arte con el de las ciencias sociales y que tienen como objetivo producir conocimiento social a través de una práctica creativa”. (p.267)

Es precisamente esta importancia de creación de conocimiento la que también remarca Anderson (2006) hace referencia a la importancia y el compromiso de realizar análisis teóricos, ya que el propósito final de la autoetnografía no es simplemente documentar una experiencia personal o dar una perspectiva interior sino generar conocimiento.

Por todas estas cuestiones, he considerado que el mejor modo de llevar a cabo esta investigación es la autoetnografía.

3.2.2. El ámbito de estudio

El ámbito en el que se realiza la investigación es un Instituto público de Educación Secundaria situado en la Comunidad de Madrid.

Para el desarrollo del presente proyecto se cuenta con la implicación de cinco profesionales provenientes de diferentes áreas e intervención:

- Eduardo: arteterapeuta, tutor de las prácticas y jefe de estudios del centro.
- Elena: orientadora del centro

⁸ implica una introspección hacia la autoconsciencia guiado por un deseo de entenderse mejor a uno mismo y a los demás mediante el examen de las propias acciones y percepciones en relación con el diálogo con los demás. (traducción de la autora de este trabajo)

⁹ ilustra información analítica a través del relato de sus propias experiencias y pensamientos, así como los de los demás. Además, se deben discutir abiertamente los cambios en sus creencias y las relaciones en el transcurso del trabajo de campo, lo que claramente les muestra como personas lidiando con cuestiones relativas a la pertenencia y participación en ambientes sociales fluidos, en vez de estáticos. (traducción de la autora de este trabajo).

- Belén: profesora de pedagogía terapéutica
- Arteterapeutas en prácticas: Esther y Carolina.

Por otro lado, los participantes dentro de los talleres de arteterapia están formados por un grupo de alumnos de necesidades educativas especiales de los cursos de 1º y 2º de la ESO, un alumno de necesidades educativas especiales de 3º de la ESO diagnosticado con síndrome de Tourette, tres alumnas con riesgo de exclusión social, y dos profesoras.

3.2.3. Técnicas utilizadas en la investigación

Las principales técnicas de recogida de datos utilizadas en la investigación han sido la observación participante y la entrevista, así como las hojas de registro realizadas para cada taller.

En cuanto a la observación participante, se realizaron notas y cuadernos de campo en las que se recogieron las impresiones, reflexiones del acontecer de los talleres, así como del proceso de cada uno de los participantes y las supervisiones con los distintos profesionales.

También se realizaron entrevistas semiestructuradas que fueron grabadas con audio a las siguientes personas:

- Eduardo: arteterapeuta, jefe de estudios del centro y tutor de las prácticas
- Belén: profesora de pedagogía terapéutica
- Esther: arteterapeuta participante en el programa
- Ana: profesora participante en los talleres de arteterapia
- María: profesora participante en los talleres de arteterapia
- Sofía: madre del alumno con síndrome de Tourette.
- Lucía: alumna participante en los talleres de arteterapia

3.3. Plan de actuación

3.3.1. Fases de la investigación

El plan de actuación que ha permitido llevar a cabo esta investigación puede establecerse en las siguientes fases:

Fase exploratoria (Octubre-Noviembre 2011)

En esta fase, tras una primera toma de contacto con el centro y los participantes, se realizaron los estudios y recopilación de datos teóricos necesarios para poder llevar a cabo

las intervenciones en los talleres de arteterapia. En esta primera fase también se comenzó a plantear lo que sería el ámbito de estudio y las primeras preguntas de investigación.

Periodo de intervención (Octubre 2011 a Marzo 2012)

Fue el tiempo que duró el periodo de prácticas y durante el cual se acudió semanalmente al centro, todos los miércoles de 9 a 14h.

Durante este tiempo se realizó una recogida de datos a través de diarios de campo.

Periodo de recogida de datos con participantes clave (Abril 2012)

Durante este periodo se llevaron a cabo las entrevistas con los participantes clave para conocer en profundidad su visión sobre la experiencia vivida en el centro durante el periodo que tuvieron lugar los talleres de arteterapia.

Periodo de análisis y elaboración (Abril-Junio 2012)

Durante este periodo se llevó a cabo el análisis de la documentación y la elaboración del informe final de la investigación.

3.3.2. Recursos

Los recursos que se han empleado en esta investigación son:

Recursos materiales:

Materiales para la realización de talleres (pinturas, papeles, etc.), cámara de fotos, grabadora de audio, ordenador portátil, cuadernos de campo...

Recursos humanos:

La investigadora y todos los participantes en el proyecto de arteterapia del centro, tanto alumnos como profesores implicados.

3.4. Informe (relato fundamentado autoetnográfico)

La llegada al escenario

Es curioso volver a un instituto cuando ya han pasado más de diez años desde la última vez que pisaste un aula de secundaria. El caos existente entre clase y clase hace que broten los recuerdos de mi adolescencia, los amigos, la diversión, los complejos, las dichosas notas, los primeros amores, los descubrimientos... No me parece que haya pasado tanto tiempo desde que era yo la que me sentaba en unos pupitres similares, y el hecho de seguir estudiando me hace identificarme aún más con ellos. De pronto, las risas de unas chicas con las mochilas repletas de libros y cuadernos me hacen volver a la realidad, y ser consciente de lo que va a comenzar: mis prácticas como arteterapeuta en este instituto público.

La universidad había ofertado varios centros de prácticas y éste era uno de los que yo había elegido. Me interesaba el ámbito educativo, y el hecho de ser un contexto que curiosamente no es tan demandado como el clínico, hizo que no hubiera ningún problema para la asignación de centro. Y allí estaba, por fin, después de un año de clases teóricas y talleres prácticos, había llegado el momento de pasar a la acción.

Eduardo, el jefe de estudios, nos acogió a mi compañera Esther y a mí muy ilusionado por poder llevar a cabo un proyecto de arteterapia dentro de una institución educativa. Él iba a ser nuestro tutor de prácticas, dada su formación como arteterapeuta. Nos reunimos en una pequeña salita para hablar del proyecto y en esta primera charla, comenzamos a conocernos y a estudiar en mayor profundidad las diferentes áreas de intervención. Eduardo nos propuso intervenir tanto con profesores como con alumnos, en sesiones individuales y grupales. El enfoque me pareció muy atractivo, ya que suponía aportar una perspectiva global y sistémica sobre la intervención en educación. Las intervenciones con arteterapia han estado centradas principalmente en alumnos, aunque también se ha trabajado con profesores con la finalidad de establecer un espacio donde compartir y reflexionar o desde una perspectiva más formativa o introductoria al arteterapia con el fin de mostrar la potencialidad del trabajo con esta disciplina (Callejón, 2006; Rodríguez 2007). Pero, ¿cómo surge el proyecto?

El proyecto surge de la necesidad de enriquecer la práctica educativa con otros recursos que influyen en un desarrollo positivo de uno de los principales objetivos educativos que es la formación integral de la persona. Últimamente se potencia una visión academicista de la educación, dejando atrás el aspecto humanista. Esto genera una gran complejidad en la labor educativa. El arteterapia se presenta como vía para el cuidado del enseñante así como el desarrollo del alumno, potenciando un equilibrio necesario en esta labor. (Eduardo)

Se nos planteaba la posibilidad de hacer una intervención individual a cada una de nosotras, con dos profesoras, con la finalidad de mejorar su bienestar personal y profesional.

Creo que la tarea docente exige de un equilibrio emocional necesario para poder realizar la labor. Las exigencias de la sociedad y la responsabilidad que se le exige al docente es alta y su desgaste debería tenerse en cuenta para que la calidad educativa sea adecuada. A veces la falta de comunicación dificulta la relación y genera un clima de desconfianza y hostilidad que no son propicios para una buena labor educativa.
(Eduardo)

El planteamiento del proyecto contaba con otro eje importante: el trabajo interdisciplinar. Desde esa primera reunión, nos hicieron sentir que ya formábamos parte del departamento de orientación, con cuyos profesores también podríamos tener reuniones periódicas para tratar de la evolución de los alumnos. Y Eduardo, como tutor de prácticas, realizaría nuestras supervisiones. Uno de los mayores apoyos del departamento fue Belén, la profesora de pedagogía terapéutica, quien estuvo encantada de colaborar:

Al principio (Eduardo) me tuvo que poner al día porque yo no conocía lo que era el arteterapia, me lo estuvo explicando y me pareció un proyecto muy bueno, del que se podía sacar mucho jugo y viendo los niños de necesidades se eligió a los que podía hacer bastantes cosas con ellos y yo la verdad es que estuve encantada desde el principio por participar. (Belén)

Precisamente una de las primeras labores que realizó Belén junto con Eduardo, ya que la orientadora estaba de baja, fue decidir qué chicos y chicas se podrían beneficiar de los talleres propuestos, puesto que ellos son los que mejor conocen las necesidades de los alumnos y alumnas de su centro. Los grupos que se organizaron fueron los siguientes:

- Un alumno de 3º de la ESO con necesidades educativas especiales, diagnosticado con síndrome de Tourette, con quien se recomendaba trabajar de forma individual.*
- Un grupo de alumnos con necesidades educativas especiales de los cursos de 1º y 2º de la ESO.*
- Un grupo de tres alumnas con riesgo de exclusión social de 3º y 4º de la ESO.*

La ilusión por el proyecto y el vértigo ante el comienzo de las intervenciones me generaban inquietud. A esto se unió otra novedad: comencé a trabajar por primera vez como profesora de Educación Plástica y Visual en otro instituto público. Afortunadamente, la jornada parcial hizo compatible el trabajo y las prácticas y me permitió conocer de primera mano la realidad en las aulas. Este hecho me ha

permitido tener una doble visión, por un lado como docente y por otro lado como arteterapeuta dentro de dos centros similares.

Tras el primer encuentro con Eduardo y Belén, comenzó la etapa organizativa, en la que se estableció quien iba a dirigir cada grupo, como se iba a intervenir en cada caso, los horarios, los espacios a utilizar y la preparación de la información a las familias para lograr el consentimiento de participación en el taller y en la investigación. La presentación del proyecto a las familias y al resto de la comunidad educativa fue realizada por Eduardo y por Belén.

...creo que el proyecto se acogió de una manera bastante positiva, al principio (los padres) estaban un poco sorprendidos porque es un área que no se conoce, todo lo que acabe en terapia les asusta y tienen algún tipo de prejuicio, las familias e incluso los niños. (Eduardo)

De hecho, a la hora de redactar la carta informativa a los padres, nos surgió la duda sobre la denominación de los talleres, precisamente por el posible rechazo a la palabra terapia. ¿Podría llamarse taller de Arteterapia o habría que cambiarle el nombre? ¿Cómo debía ser ofertado el taller?

Buscando información sobre intervenciones en contextos educativos, encontré varias referencias sobre este tema. Dafna Moriya (2006), considera que los prejuicios y resistencias que tiene la palabra “terapia” en los centros educativos provocan que muchas veces las sesiones sean llamadas talleres de arte.

“Many schools tell the child they have “art,” “an art class,” or even just “you have Dafna today.” The term “therapy” often is concealed to avoid stigma and resistance. (Moriya, 2006:60)¹⁰.

Eva Marxen (2011) ha trabajado en institutos de Barcelona realizando talleres de arteterapia con alumnos que se encuentran en situación de riesgo social. Sin embargo, recomienda denominar a estos grupos “talleres de arte”.

desde el punto de vista legal, resulta difícil, si no imposible, ofrecer dentro de los horarios escolares una terapia en el sentido estricto. Por esta razón, es más adecuado ofrecer talleres de arte o de expresión plástica, en los que se pone mayor énfasis en el trabajo artístico, sin llegar necesariamente a interpretaciones respecto a la transferencia o la contratransferencia. (Marxen, 2006: 131)

Sin embargo, es frecuente que en los centros educativos colabore un psicólogo externo, que suele visitar a los alumnos aproximadamente una vez a la semana en horario escolar. Hautala (2011) en su estudio sobre arteterapia en los centros educativos en Finlandia declara que los arteterapeutas encuentran dificultades y

¹⁰En muchas escuelas dicen a los niños que tienen “arte”, “una clase de arte” o simplemente “hoy te toca con Dafna”. El término “terapia” a menudo se oculta para evitar el estigma y la resistencia. (traducción de la autora de este trabajo)

desventajas en la práctica profesional por la vaguedad del nombre. "They considered not using the term art therapy in schools to be good practice, since in their view the word was stereotypically charged. One participant proposed replacing the term by using special education through art instead" (p.79).¹¹.Según Moriya, para tener una actuación ética, es importante hacer entender a los padres que no se trata de una clase más.

The parents, on the other hand, can and should be informed about the type of therapy their child is receiving. Frequently, a letter is sent to the parents asking them to sign their approval for therapy. But parents may be accustomed to signing whatever is sent by the school and may assume that this is simply another educational activity. Ethics dictate that the therapist should invite the parents to a meeting and make sure they understand this is therapy and different from only another art class. (Moriya, 2006:60)¹².

Decidimos que en la carta a los padres figurara la palabra Arteterapia, considerando que debemos esforzarnos por explicar cual es nuestro trabajo, intentando liberarlo de prejuicios o connotaciones, hasta lograr que poco a poco la palabra tenga una entidad propia. Especificamos que no se trataba de una actividad educativa más, sino que se iban a establecer diferentes objetivos terapéuticos, según las necesidades y posibilidades de cada persona y/o grupo. En cuanto a las reuniones con los padres nos pareció más adecuado que fueran Belén y Eduardo quienes les propusieran la participación, por la seguridad y garantía que supone que lo ofrezca alguien de confianza para ellos.

Hubo un caso en el que los padres no quisieron que su hijo participara en el proyecto. Esto me hizo preguntarme si pudo ser precisamente por ese rechazo a la palabra terapia y así se lo pregunté a Belén.

¿Rechazo? Bueno, la madre que no quiso es una madre con discapacidad intelectual ligera. Yo se lo quería explicar porque le iba a venir bien (a su hijo) pero la madre rechaza todo lo que sea extra, si el niño tiene que hacer caligrafía y te dice que es de niños, ella rechaza todo, no quiere y le da todo miedo, no te coge el teléfono porque tienen miedo de que le vayamos a decir algo, así que dijo que no, pero no sabía ni lo que era, yo se lo expliqué y no me preguntó nada y colgó el teléfono. (Belén)

Vemos en este ejemplo como hay muchos factores a tener en cuenta y con los que nos tenemos que enfrentar, ya que los padres son los principales responsables de sus hijos, y por mucho que nosotros pensemos que es una disciplina que les puede

¹¹ Ellos consideraron adecuado no utilizar el término arteterapia en la escuela, ya que bajo su punto de vista, el término está cargado de estereotipos. Uno de los participantes propuso sustituir el término por educación especial a través del arte. (traducción de la autora de este trabajo)

¹² Los padres, por otro lado, pueden y deben ser informados sobre el tipo de terapia que sus hijos están recibiendo. Con frecuencia, se les envía una carta a los padres para que firmen su consentimiento para realizar la terapia. Pero los padres pueden estar acostumbrados a firmar cualquier cosa que venga de la escuela y podrían suponer que simplemente es otra actividad educativa. La ética dicta que el terapeuta debería invitar a los padres a un encuentro y asegurarse de que entienden que es una terapia y es diferente de una clase de arte. (traducción de la autora de este trabajo).

beneficiar para su desarrollo, son ellos los que tienen la última palabra. Afortunadamente, la gran mayoría accedieron a que sus hijos participaran. En cuanto a la manera de ofrecer los talleres a los participantes, seguimos la misma línea, intentando hacerles ver que no se trataba de una clase más, y dedicando la primera sesión para hablar sobre lo que es el arteterapia. Aunque para Moriya (2006) no es excesivamente importante que el niño entienda que está haciendo terapia

Is it important that the child understand? Children generally come to realize that the art therapy room is a place they enjoy, where they are accepted as they are and can explore their needs in a supportive environment. If children continue this "activity," regardless of what it is called, because they feel helped—that seems sufficient to this writer. (p. 60)¹³

Es probable que la autora se refiera a niños más pequeños, pero en nuestro caso, con alumnos de secundaria, les insistimos en que los talleres se ofertaban como un espacio para la creatividad, la expresión y la mejora personal, donde la seguridad y la confidencialidad estaban garantizadas.

Una vez establecidos los grupos con los que intervenir, era la hora de entrar en acción, organizando horarios, espacios a utilizar, reparto de funciones entre las arteterapeutas... Así mismo, acordamos realizar todos los miércoles, a quinta hora la supervisión del trabajo realizado con el tutor de prácticas, donde comentábamos la evolución de los alumnos, la mejor manera de orientar nuestras intervenciones, posibles dinámicas para llevar a cabo y cualquier otro tipo de dificultad surgida durante la semana. Y a tercera hora o en el recreo, una reunión con la profesora de pedagogía terapéutica para comentar la evolución de los alumnos de necesidades educativas.

Las intervenciones

Ahora sí, había llegado el momento. La ilusión y la curiosidad se mezclaban a partes iguales ante el momento de conocer a las profesoras y a los chicos y chicas. ¿Cómo serían? ¿Les gustará el taller?

Grupo de alumnos con necesidades educativas especiales

¹³ ¿Es importante que el niño lo entienda? Generalmente, los niños llegan a darse cuenta de que el taller de arteterapia es un lugar en el que disfrutan, donde son aceptados como son y pueden explorar sus necesidades en un entorno seguro. Si los niños continúan con esta "actividad", independientemente de cómo se llame, es porque se sienten ayudados, lo que es suficiente para este escritor. (traducción de la autora de este trabajo)

La intervención con los alumnos de necesidades educativas especiales se desarrolló dentro del horario lectivo, en el aula de pedagogía terapéutica, utilizando una hora que coincidiera con tutoría o con M.A.E.¹⁴, evitando que los alumnos y alumnas pudieran perder otras materias con mayor peso curricular.

Decidimos que con este grupo estaríamos presentes las dos arteterapeutas, rotando el rol de facilitadora y observadora en cada sesión, lo que también nos ayudaría a tener una visión sobre nuestra manera de intervenir.

El grupo estaba formado por 6 alumnos y alumnas (4 chicas y dos chicos) de 1º y 2º de la ESO de los cuales cinco padecían una discapacidad psíquica ligera y uno de ellos un trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) de tipo inatento-impulsivo.

Desde el departamento de orientación nos facilitaron una descripción de los alumnos y una serie de objetivos específicos que habían determinado para cada uno de ellos, en función de los cuales orientamos nuestra intervención.

Marta 2º ESO, era una niña muy colaboradora, pero muy tímida. Se ponía muy nerviosa cuando le preguntaban en clase o en los exámenes. Con ella se planteó principalmente aumentar la confianza en sí misma y la seguridad, fomentar la iniciativa, la creatividad y el desarrollo de habilidades sociales.

Elena, también de 2º, era una niña muy tímida a la que le costaba mucho expresar sus emociones. Con ella se plantea como prioridad la capacidad de expresión, así como fomentar la iniciativa, la creatividad y desarrollar las habilidades sociales.

Carlota y Aurora eran dos alumnas de 1º ESO que fueron juntas al colegio y que mostraban una excesiva dependencia la una de la otra. Eran muy inseguras y siempre buscaban la aprobación del adulto, por lo que se decidió incidir en la autonomía personal y las habilidades sociales.

Marcos, el alumno de primer curso con TDAH tenía un bajo nivel de comprensión y expresión verbal que le impedía ser espontáneo a la hora de iniciar las conversaciones. También tenía dificultades para expresar sus ideas y sobre todo sus emociones. Necesitaba mejorar procesos cognitivos deficitarios: atención, memoria, capacidad de relacionar información, aumentar su capacidad de tomar de decisiones básicas e incrementar y enriquecer su vocabulario.

Jesús, también de primero, necesitaba fomentar la seguridad y confianza en sí mismo y mejorar sus estrategias de aprendizaje y trabajo. Tenía dificultades de comprensión y expresión del lenguaje a nivel oral y escrito y para acabar las tareas.

Tras las indicaciones obtenidas desde el departamento de orientación y las primeras sesiones de toma de contacto con los alumnos, decidimos que los objetivos del taller

¹⁴ MAE: Medidas de Atención Educativa. En esta hora normalmente los alumnos y alumnas hacen sus deberes o preparan trabajos.

debían estar encaminados tanto al desarrollo de las habilidades personales como las sociales y al desarrollo de la creatividad innata a través del lenguaje plástico.

En general, el grupo respondía muy bien a refuerzos sociales y afectivos, y se mostraban colaboradores aunque muy dependientes en su trabajo y con poca iniciativa. Los objetivos fueron los siguientes:

a. La inteligencia emocional:

a.1. Las habilidades personales

- Favorecer el conocimiento de uno mismo a través del arte.
- Desarrollar la capacidad de reconocer, expresar y controlar sus propias emociones
- Fomentar la motivación interna
- Mejorar la autoestima y la confianza en sí mismos
- Mejorar la tolerancia a la frustración

a.2. Las habilidades sociales

- Trabajar la relación terapéutica-establecimiento de vínculos
- Mejorar las relaciones entre los compañeros

b. La Creatividad innata y el desarrollo del lenguaje plástico.

- Ofrecer un espacio para la expresión/comunicación a través del lenguaje plástico.
- Fomentar la autonomía a través de la realización de obras personales
- Incentivar las iniciativas propias, favoreciendo el estilo personal
- Desarrollar la capacidad de simbolización

A lo largo de los 6 meses de intervención se realizaron diversas dinámicas en función de los objetivos propuestos, en las que se combinaron trabajos plásticos y visuales (técnicas como collage, fotografía, ceras, barro, etc.) con dinámicas de movimiento, música y expresión corporal.

Uno de los objetivos que queríamos alcanzar era que tuvieran una mayor autonomía, pero consideramos que no era bueno planificar desde el principio los talleres de forma no directiva, sino que decidimos que partieran de unas pautas mínimas, en las que se les aumentara progresivamente la autonomía y evitar que se produjeran bloqueos que pudieran impedir una buena evolución de los participantes.

El taller estaba organizado en tres fases: encuentro, planteamiento de la dinámica, realización de la obra y cierre.

Una de las dificultades con la que nos encontramos desde el principio fue el establecimiento de nuestro rol dentro del aula. A pesar de haber explicado en qué iba a consistir el taller y sus características y aún pasados varios meses desde el inicio del taller, nos seguían llamando "profes" a pesar de nuestras correcciones.

Ese nuevo espacio que habíamos generado con el taller les confundía y les gustaba a partes iguales. Les resultaba curioso que fuéramos dos arteterapeutas en el aula, que no hubiera notas y el ambiente de permisividad que les dejábamos, siempre dentro de unos límites que nunca llegaron a traspasar. Sobre todo había una necesidad constante de que les dijéramos lo que tenían que hacer y cómo. Era frecuente que empezaran a trabajar, y se produjeran preguntas del tipo: ¿seguro que puedo pintar lo que quiera?, pero profe, ¿puedo dibujarlo con ceras? ¿Puedo utilizar el rojo?, ¿Puedo cambiar de papel?, ¿Está bien así?

Especialmente por parte de Aurora y Carlota, había llamadas continuas de atención y una gran necesidad de sentir nuestra aprobación, tanto por sus obras (¿a que me está quedando bonito?) Como por su comportamiento: ¿a que me porto bien?, ¿a que soy buena?

Es cierto que tanto el entorno, como su manera de comportarse nos hicieron plantearnos en ocasiones nuestro propio papel dentro del aula. ¿Esta acción es más propia de un profesor? ¿Es propia de un arteterapeuta? ¿Cómo debo actuar? Sin duda, todas estas cuestiones estaban presentes en mi manera de actuar y me hacían comparar mi papel en las prácticas y en mi trabajo. Poco a poco yo fui siendo capaz de diferenciar mis dos roles. Acerca de este tema, mi compañera lo veía así:

Cada vez que ellos me llamaban “profe” sabía que algo no iba bien, pero también era el contexto. Profe no me he sentido aun que en alguna ocasión se pudiera decir que mi labor tenía un amplio componente de educación. Lo que me he sentido es un poco madre, esa preocupación por lo que les pueda ocurrir fuera o en el futuro tiene que ver más con la familia que con el arteterapia pero me costaba desprenderme de esa sensación. (Esther)

Esa preocupación yo también la sentía a veces, al ver que disponían en general de muy pocos recursos, especialmente al pensar en su futuro.

Por su forma de ser, no tuvimos problemas para conseguir un buen vínculo y aceptación por parte del grupo. El taller les gustaba. Era un momento de aire fresco que llegaba a última hora del día, un espacio en el que ellos apreciaban esa libertad que se les daba y suponía algo distinto a la rutina habitual.

Conseguir que poco a poco fueran más independientes en la realización de sus trabajos plásticos, fue uno de los retos a los que nos enfrentamos y día a día y poco a poco fueron logrando pequeños pasos en su independencia. Pero la reflexión sobre sus trabajos y la interiorización de las propuestas era algo más complicado de conseguir.

En cada sesión, el cierre era un momento complejo. Por un lado, la duración de la clase (50 minutos) era, bajo mi punto de vista, demasiado corto para el ritmo de

trabajo de los participantes. Además, por ser la última hora, solían estar más impacientes por salir del instituto e ir a comer...

En los primeros días había mucho pudor y vergüenza por salir a hablar de su trabajo delante de los demás. A menudo no sabían qué decir sobre lo que habían realizado. Sin embargo, según fueron ganando confianza, lo que nos costaba era que pararan de hablar, y que se escucharan unos a otros.

Pero sin duda, de las cosas más difíciles era el momento de la reflexión, ya que por la deficiencia psíquica ligera, la capacidad de abstracción y simbolización en ellos está muy limitada y a veces teníamos la sensación de que no acababan de llegar a entender completamente las pequeñas reflexiones que surgían en el cierre.

Durante el taller, los avances del grupo nos parecían tan pequeños que generaba en nosotras cierta frustración.

El avance no era el deseado, quizás tenga que ver más con mi tiempo o el de mis expectativas que con el suyo, pero veía que el tiempo acababa y que los objetivos no se lograban y esto es bastante frustrante. (Esther)

En estos momentos era fundamental el apoyo de Belén, la profesora de pedagogía terapéutica porque nos ayudaba a entender las dificultades de estos niños y niñas y sus expectativas. Ella los conocía bien y los veía en clase y nos insistía en que poco a poco estaban cambiando pequeñas cosas. Su labor con este grupo fue muy importante, permitiéndonos crear el vínculo con ellos con mayor facilidad y apoyándonos en todo momento. En algunas sesiones estuvo presente, siempre de un modo discreto y respetando en todo momento nuestra intervención.

yo he estado con vosotras cuando veníais a la coordinación, también hablaba con Eduardo y solía estar en las sesiones de grupo Yo he intentado estar ahí un poco en la sombra porque como no sabía... estaba para lo que vosotras necesitaseis. (Belén)

Esta actitud de ayuda, de apertura y de respeto hacia nuestro trabajo fue fundamental para que nos sintiéramos cómodas en el aula. Creo que su presencia tampoco influyó en que los participantes no se sintieran libres para expresar sus sentimientos, sino al contrario. La buena relación que Belén mantenía con ellos, nos ayudó a que enseguida confiaran en nosotras. Es posible que en otras circunstancias no se hubiera podido trabajar estando un profesor en el aula. Pero en este caso no solo no perturbó, sino que ayudó.

Así, con pequeños avances fue pasando el tiempo y comenzamos a preparar el cierre del taller. Pero cuando llegó el momento de la despedida tuvimos que enfrentarnos a pequeños enfados y disgustos, porque no llegaban a entender por qué nos teníamos que ir si el curso aún no había acabado.

Al terminar el taller, tenía la sensación de que habíamos conseguido muy poco, pero ahora, con la distancia de haber terminado, puedo ver que mi frustración estaba provocada por mi propia impaciencia por tener resultados inmediatos sin darme cuenta de que los participantes tienen su propio ritmo y que los avances pueden ser pequeños, pero valiosos. Ahora veo que sí se consiguieron progresos como crear un buen ambiente de grupo en el que existía un clima de confianza que les ha permitido perder la vergüenza para hablar en público, ser más participativos y un poco más autónomos. También es gratificante ver como desde fuera, también se perciben resultados positivos.

A los alumnos de necesidades educativas especiales el taller les ha venido muy bien porque son unos niños muy "etiquetados" y se ha intentado romper esa etiqueta para que fueran ellos mismos. (Eduardo)

El taller quizás debería haber durado más para haber podido comprobar cambios más profundos en ellos, pero aún así se nota una evolución más o menos acusados según los participantes. Por supuesto, estos cambios no pueden ser solo atribuidos al taller de arteterapia, sino también al trabajo que realizan en los grupos de apoyo.

ha venido muy bien el taller de arteterapia unido a otras áreas que hemos trabajado. Por ejemplo, Marta ha sido la niña que más avance ha tenido porque es una niña que ¡si ahora la ves en clase! habla más, está más extrovertida, no tiene tanta vergüenza, pregunta más, te mira más a los ojos, mantiene más el contacto visual... yo como encima la conozco del año pasado, sí que es cierto que ha avanzado muchísimo, que era el objetivo prioritario con ella, que fuera más autónoma. La autoestima, que estuviera mejor y sobre todo esa vergüenza, que tenía... para ella era imposible leer a aunque fuera en las clases de apoyo con 5 o 6 niños y ahora siempre es voluntaria para salir a hacer un ejercicio en la pizarra. (Belén)

Con Elena también se ha notado una evolución, especialmente en la expresión de las emociones.

sí que le he visto avance, pero es una niña que le cuesta mucho, es demasiado introvertida, aunque tengo que decir que también le ha servido....por ejemplo, hace poco se puso a llorar un día en clase, sin venir a cuento y luego estuve hablando con ella, no era nada grave, pero fue capaz de sacar eso que tenía dentro, que yo creo que si le hubiera pasado antes, no nos habríamos enterado porque es una niña muy hermética, no sabes si está contenta o triste porque su gesto no cambia.

Según Belén, el cambio en estas dos niñas de 2º también se ha visto reflejado en el ámbito académico, que algo que nosotras no podíamos ver de tan cerca.

A nivel académico ambas han avanzado muchísimo y yo creo que también ha influido, porque se sienten más seguras de ellas mismas, están más confiadas, yo también he

trabajado la seguridad la autoestima y como ven que son capaces de hacerlo se sienten mejor y están más contentas.

Con los cuatro niños y niñas de primero, la evolución ha sido menos evidente. Respecto a la autonomía y a la motivación propia aún queda mucho trabajo por hacer. Son alumnos que tienden a estar sobreprotegidos en ciertos aspectos y es difícil romper el patrón al que están habituados, en el que se les dan pautas muy concretas y constantemente refuerzos externos.

(Aurora y Carlota) están acostumbradas desde el colegio a eso, nos dijeron que continuamente las reforzáramos positivamente, que las dijéramos que bien lo hacían y muchas veces tienen que aprender a romperlo, necesitan estar continuamente "mira lo que he hecho" y algo, sí que están aprendiendo a reducirlo, pero les cuesta, tanto a ellas como a Jesús, les cuesta muchísimo siempre quieren que les digas algo, claro, es a lo que están acostumbrados y aunque estén en el instituto siguen siendo muy niños. (Belén)

En relación a Marcos, el niño con hiperactividad:

con Marcos, se conseguía que estuviese bien, haciendo las tareas que con el resto de asignaturas está completamente despistado, tiene déficit de atención. Le relajaba mucho eh?, yo le he visto y le venía muy bien porque le relajaba mucho, sobre todo algo de pintura o algo de manualidades, el barro o lo que fuera le venía muy bien ese tipo de actividades. (Belén)

Otro punto de vista positivo es el que ofrecen los padres, que mantuvieron contacto principalmente con Belén. Todos los padres que ha ido hablando con ella durante el curso escolar, han dicho que estaban contentos con la participación de sus hijos, y que habían visto una evolución positiva. Especialmente destacó a Aurora, a quien le encanta pintar y dibujar, y había dicho a sus padres que era feliz en el taller y que no quería que se acabara nunca.

Para Belén la experiencia ha sido muy positiva y considera que este tipo de intervención le ha ayudado en su trabajo:

Si, me ha ayudado porque yo lo que pretendía con esto es que todos fuéramos un equipo interdisciplinar y al final, lo que me gustaría, es que el papel que juego yo de apoyo, también sirva para los demás. Y yo creo que sí, a mí si que me ha servido mucho, porque he conocido otras facetas de ellos y a la vez, como los he conocido más y mejor me ha servido para cada vez que tenía que preguntarles algo prepararme... porque ya sabía por donde iban a salir ellos. Sé otros gustos que tienen diferentes, porque también... hablan demasiado (ríe), pero con esto he visto temas de sentimientos que yo no había visto con ellos.

Creo que también ha sido muy positivo para nosotras, las dos arteterapeutas, trabajar de forma conjunta con este grupo. Tenemos la suerte de entendernos bien, y poseer enfoques similares.

Es muy enriquecedor trabajar en equipo. Las opiniones contrarias generan cuestiones que hacen crecer el pensamiento. El trabajo en equipo siempre va a ser más enriquecedor que en solitario. Los problemas siempre se ven de otra manera al poder compartirlos además siempre se encuentra la solución de manera más rápida y si tus dudas o inseguridades son las mismas hace que la dimensión no sea tan grande. (Esther)

A mí me ha servido para sentirme más acompañada en el camino, a aprender a fijarme en cosas que se me habían pasado desapercibidas. Trabajando en equipo aprendes del otro, de su forma de intervenir, de sus devoluciones. Al mismo tiempo, me ha ayudado a verme con otros ojos, a recibir una mirada externa sobre mi intervención que ha sido muy enriquecedora.

El grupo de chicas con riesgo de exclusión social

El grupo estaba formado por tres chicas de 3º y 4º de la ESO: Lucía, Verónica y Sonia. Al pertenecer a cursos y grupos distintos no fue posible enmarcar el taller dentro del horario lectivo, por lo que se hizo una vez a la semana, por la tarde, en sesiones de hora y media de duración. Las tres eran muy absentistas y el hecho de venir al taller por la tarde, se planteó como algo que podría servir para que adquirieran un compromiso y una responsabilidad que pudiera influir en una reducción de sus faltas de asistencia a clase.

Desde el primer momento el taller se planteó como un espacio para su mejora personal, en el que su participación implicaba un compromiso para comenzar a cambiar aspectos de su vida. Eduardo conocía su problemática personal y por eso les propuso participar en el taller:

Nos lo propuso Eduardo porque podía ayudarnos, las tres estábamos teniendo problemas y era una forma de ayudarnos, pero no la típica de sentarte en un escritorio y que te digan cuéntame tus problemas, otra forma que nos puede ayudar más que ir al psicólogo y nos desahogarnos más. (Lucía)

Los problemas personales, familiares y académicos de las alumnas las hacían estar en una situación delicada, que podría acabar en riesgo de exclusión social. Uno de los objetivos principales que se plantearon fue que fueran capaces de adquirir un compromiso de mejora con ellas mismas y una mayor responsabilidad personal. Las tres estaban demasiado centradas en sus propios problemas, por lo que se decidió trabajar la empatía y la escucha.

Los ejes que se planearon tratar en este taller fueron:

•La identidad

- Su imagen corporal
- El empoderamiento, tomar las riendas de sus vidas
- La responsabilidad personal
- La capacidad de escucha y la empatía
- La autoestima

Como en el resto de talleres, los primeros objetivos estuvieron encaminados a crear grupo y generar un ambiente de confianza en el que poder comenzar a crear un vínculo terapéutico. Dos de ellas eran amigas, pero especialmente Lucía y Verónica no se llevaban demasiado bien, porque pertenecían a grupos muy distintos.

En una de las primeras sesiones en las que establecimos el contrato terapéutico se cuestionaron sobre el hecho de tener que asistir al taller, a pesar de que era voluntario:

Sonia: yo no sé por qué estoy aquí

Verónica: yo tampoco, es que no tengo por qué estar aquí

Lucía: pues yo sí lo sé, y vosotras también aunque no lo queráis decir...

A pesar de que la participación fue totalmente voluntaria, y se les había explicado los fines, parecía que había un poco de rechazo por el hecho de tener que necesitar algo, que ellas no consideraban o admitían. Me preocupó que se sintieran marcadas y les hice ver que el arteterapia puede ser una forma de crecimiento personal, y que el hecho de que estuvieran allí sólo significaba que ellas se habían propuesto cambiar y mejorar.

Desde las primeras sesiones su asistencia fue muy irregular, y muy escasos los días en los que aparecieron las tres. Tan sólo tres en el primer trimestre. En algunas intervenciones había dos participantes, en otras solo una.

Los objetivos del taller, las dudas, los miedos ante algo nuevo que no acaban de clasificar se hacían presentes en las sesiones:

Verónica: pues esto no es una terapia normal aunque se llame arteterapia

-¿y qué es una terapia normal?

Verónica: pues en una terapia normal todo el rato te preguntan por qué y por qué y a veces no hay un porqué.

A pesar de no saber muy bien donde situar el taller y sus continuas verbalizaciones sobre su incapacidad de dibujar, parecían disfrutar durante las sesiones. Pero esto no evitó que su impuntualidad y sus faltas de asistencia siguieran manifestándose a pesar de las llamadas de atención ante el compromiso con el taller y sobre la puntualidad. A veces venía una, a veces dos, rara vez las tres...lo que convertía la planificación de las sesiones en clases de combinatoria, pensando dinámicas y objetivos para la sesión en función de quién pudiera venir...

Mi primera reacción fue pensar qué podría mejorar yo. Si preferían ir a baloncesto, quedarse viendo la tele o hacer cualquier otra cosa, quizás es que estaba haciendo algo mal y por eso no les atraía el taller. Así que les planteé la cuestión, para que fueran ellas mismas quienes propusieran las dinámicas de los talleres, a partir de sus intereses.

Pero finalmente un día cercano a las vacaciones de Navidad, lo que veía venir en otras sesiones se confirma y me quedo sola esperando durante 20 minutos. No vinieron.

Se mezclan en mí sensaciones de enfado, decepción, fracaso... Podrían haber avisado, o quizás es que les ha pasado algo...¿A las tres? No, no puede ser... Está claro que el taller no acaba de arrancar. Me temo que vamos a tener que proponer consecuencias serias, ¿pero cuales?

¿Qué consecuencias son las más adecuadas en estos casos? Evidentemente en arteterapia las sesiones no deben ser obligatorias, debe haber un compromiso por parte de la persona. Cuando se trata de adolescentes que tienen dificultades para comprometerse y responsabilizarse ante lo que sí es obligatorio para ellos, como su educación ¿qué se puede hacer ante esto? La suspensión del taller fue la consecuencia que consideramos más adecuada y después de Navidades Eduardo y yo hablamos con ellas. Sin embargo, nos pidieron que el taller continuara asegurando que iban a comprometerse, y se les dio una segunda oportunidad. Pasadas unas tres semanas, la dinámica de faltas continuó y finalmente decidimos cerrar oficialmente el taller, reservando un día para hacer un cierre y una reflexión.

A pesar de mi sensación de fracaso, las supervisiones me hicieron ver que por mucho que yo me empeñara, si no hay un compromiso real y una voluntad de cambio en la persona, el taller y la terapia no podían funcionar.

El día del cierre del taller propuse utilizar una hora lectiva para asegurar su asistencia. Tardamos varias semanas en encontrar un día en el que hubieran ido las tres a clase. Aún así, Sonia demostró su desvinculación total con el taller y no quiso venir, a pesar de poder hacerlo y estar perfectamente avisada. Por tanto el cierre se realizó únicamente con Lucía y Verónica y analizamos diferentes aspectos que podían haber provocado que el taller no hubiera continuado. Ambas admitieron que no habían tenido compromiso con el taller, unido a otros factores. Verónica reconoció que cuando empezamos el taller estaba muy mal, y que no se sentía con fuerzas de nada, y por eso lo abandonó. Cuando hablamos el día del cierre, Verónica acababa de salir de una experiencia personal muy fuerte, y estaba asistiendo a una terapia grupal que le estaba ayudando a ver las cosas de otra manera y a plantearse que

quería cambiar de verdad. Lucía reconoció que para ella era muy complicado asistir al taller, porque vivía muy lejos del instituto.

En el cierre, a pesar de que había propuesto una dinámica para analizar por qué no habían asistido, se alcanzó un ambiente de confianza que hizo que se expusieran problemas que no habían salido durante las sesiones. Mi labor ese día fue contener, e intentar cerrar lo que surgió. Pensamos en la posibilidad de cambiar a un formato individual dentro del horario lectivo, pero por lo avanzado del curso y la finalización del tiempo de prácticas no fue posible continuar con el proyecto.

A pesar de que el taller no durara los seis meses previstos y que la asistencia de las chicas fuera muy irregular, creo que han mejorado aspectos como la aceptación del otro y la escucha. Lucía y Verónica no se trataban y había cierto recelo entre ambas porque pertenecían a grupos diferentes. Escucharse y entenderse en el taller les ha hecho aceptarse la una a la otra y comprender que no debemos juzgar a los demás sólo por las apariencias.

Con Verónica mi relación cambió mucho, no hablaba con ella nada porque ella tiene un estilo de vida diferente al mío, y otros gustos, todo diferente y yo ahora me he dado cuenta que antes, bueno, no juzgaba a la gente, pero no sé, siempre están esas barreras, que aunque tú creas que no las tienes las tienes, y Verónica tiene muchos problemas y me he dado cuenta de que a lo mejor se comporta así por lo que tiene, que si no lo tuviese sería una niña mucho más dulce, más normal. Antes si veía a Verónica llorando, pues no iba a ayudarla porque decía "a ver si me va a decir algo"... ¿sabes? y ahora si la veo mal sí voy a ayudarla y si ella antes estaba mal se iba del instituto y ahora a lo mejor puede venir a hablar conmigo, eso es algo que ha cambiado.

A Lucía también le ha servido para tener una nueva perspectiva sobre sí misma y sus problemas, en los que muchas veces se encierra demasiado.

ahora soy más capaz de separar las cosas, a lo mejor por como lo hemos hecho, ahora he podido ver a Sonia y a Verónica, yo puedo compararlo con mis problemas, y ahora puedo decir es que a mí me pasa esto, pero es que a ella les pasa esto y a lo mejor puedes separar más lo que es más importante y lo que menos. Creo que me ha dado otra visión de mi misma.

Por otro lado, en las sesiones se sintieron bien y percibieron el taller como un espacio de tranquilidad y confianza.

Aquí nos sentíamos bien, estábamos las tres juntas, bueno, pocos días y eso, dibujábamos, hablábamos de tus problemas, jugábamos al ping-pong¹⁵ (ríe), entonces son cosas que quieras o no es mejor que quedarte llorando en tu casa en un rincón... te vienes aquí, pasas el rato y te distraes.

¹⁵ En esta dinámica les propuse que jugaran al ping-pong entre dos y con cada golpe de pelota dijeran una cualidad positiva de su personalidad o algo que se les diera bien hacer.

-¿qué ha sido lo mejor del taller?

¡La plastilina¹⁶! (ríe) me gustó mucho y lo del ping-pong, fue diferente, porque tu piensas arteterapia y piensas en pintar, pero luego dices oye, que el arte no es solo pintar que es también hacer esculturas e incluso hacer un edificio es arte, cualquier cosa de la vida cotidiana es arte.

Me alegra poder tener la oportunidad de recoger estas declaraciones de Lucía, ya que yo había vivido este taller desde una perspectiva muy negativa. Sin embargo, como se suele decir, de los “fracasos” a veces se aprende más que de los éxitos y considero que esta experiencia ha sido fundamental en mi formación como arteterapeuta, ya que me ha hecho enfrentarme a situaciones complejas.

Además, ha proporcionado varias cuestiones interesantes a analizar. En primer lugar, la implicación y el compromiso de las participantes. La terapia debe ser totalmente voluntaria y a pesar de que dieron su consentimiento y un permiso autorizado de sus padres, no existía un verdadero compromiso de cambio. Además estamos tratando con colectivo adolescente, en el que la motivación, disciplina y responsabilidad suelen ser aspectos a trabajar. En la entrevista me sorprendió este comentario de Lucía:

no nos obligabas a nada, si un día no podíamos venir no veníamos, tampoco nos obligabas a trabajar de esto de trá!, trá!, trá!, quizás fue eso lo que falló un poco...

Luego, quizás ellas sí hubieran necesitado haber sentido una mayor “obligatoriedad” en las sesiones, quizás por mi actitud o a través de las familias o del centro...quizás no imponiendo consecuencias, pero sí teniendo una mayor presencia. Es cierto que durante todo el taller no tuve relación con las familias y ese habría sido un aspecto fundamental. Un mayor control de por qué faltaban, de su evolución o su falta de ella, quizás habría hecho que vieran el taller como algo más serio. Y me hubiera ayudado a entender mejor su entorno.

Por otro lado, el estar fuera del horario lectivo, y tratándose de chicas que ya faltan mucho a las clases habituales, complica su compromiso con en el taller.

El compromiso nos ha fallado a nosotras, pero también es la cosa esa de venir al instituto por la tarde. Sí, al menos a mí, para mí era complicado por el autobús ir hasta allí, volver o entonces tenerme que quedar a comer, y tampoco me apetecía porque no me sentía bien. Además, para mi madre el taller era un incordio, porque decía que era mucho desgaste para mí porque yo me levanto a las 6 para venir al instituto, no que no la gustara, si no que era desgaste, porque los días normales ya llego cansada y muerta de sueño, pues esos días llegaba y estaba muerta, no me daba tiempo a estudiar ni nada. (Lucía)

¹⁶ Se refiere a una dinámica en la trabajamos juntas modelando una pieza de plastilina con los ojos cerrados.

Este factor externo parece fundamental en el caso de Lucía, y en realidad es algo obvio que nos ocurre en nuestro día a día, incluso con las actividades de ocio que nos gustan, si algo es demasiado incómodo por las circunstancias, al final es fácil que se acabe abandonando y más si tampoco se percibe un beneficio inmediato.

También comparando con el resto de grupos de las prácticas, (los niños con nee y un grupo de adolescentes en otro contexto) he visto que en todos ellos ha habido bajas. Un número inicial de participantes tan bajo, es ideal para poder observar y atender, pero también es fácil quedarse solo al final de curso...

Mi papel es, sin duda otro de los puntos a analizar. Probablemente podría haberlo planteado de otra manera y podría encontrar fallos en mis intervenciones y devoluciones. A pesar de todo, se trata de un periodo de aprendizaje, que me ha hecho ver que a pesar de la gran responsabilidad que tenemos como arteterapeutas, no podemos responsabilizarnos de todo. Si no hay un compromiso y una verdadera voluntad de cambio por parte del paciente, nuestra labor es limitada.

Intervenciones individuales

Con uno de los alumnos considerado como alumno con necesidades educativas especiales, Luis, se decidió intervenir de forma individual. En este caso yo me ocupé del taller, porque tenía mayor disponibilidad laboral.

La hora lectiva que parecía más compatible era una de las clases de Educación Plástica y Visual. Tanto el profesor de dibujo, como el departamento de orientación, jefatura y los padres de Luis, estuvieron de acuerdo y consideraban que al tratarse de un alumno con necesidades educativas especiales los beneficios podían ser mayores que los ocasionados por la pérdida de una clase.

Luis estaba diagnosticado como síndrome de Tourette. Aunque según cuenta su madre, el diagnóstico tampoco es definitivo.

El diagnóstico tampoco es una cosa clara, fuimos a tres clínicas diferentes, la primera nos dijeron que podría tener el síndrome de corea, lo que llaman antiguamente el baile de san vito, que si era Asperger, que si era Autismo, nos dijeron de todo, y ahora tampoco es una cosa muy clara, en última clínica nos dijeron nada más verle que sí, que era Tourette. Yo luego fui a la asociación y luego lo asocié, pero como cada uno es un mundo...parece que tampoco es un diagnóstico claro.

Según la asociación de pacientes con síndrome de Tourette esta enfermedad es un trastorno neurológico que produce tics (movimientos involuntarios repetidos y sonidos vocales). No es degenerativa ni afecta la inteligencia, aunque en algunos casos puede ir asociada a otras patologías como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastorno obsesivo compulsivo (TOC), trastornos en el proceso de aprendizaje, ansiedad, depresión..., que pueden causar más dificultades al paciente que los propios tics.

Luis cursa tercero de la ESO y se incorporó al centro el año anterior. Provenía de un centro privado en el que entendían sus tics y ansiedades como problemas disruptivos. Él se quejaba de maltrato por parte de los profesores, aunque al principio a sus padres les costaba creer lo que les contaba.

Muchas veces tenía dudas de lo que me contaba, los profes te pueden coger manía, pero todos...era todas las noches ansiedad, malestar, no dormía, se quedó delgadísimo, no comía y claro, ya es cuando fuimos al médico porque le daban cada dos por tres crisis de ansiedad y dijo "mamá por favor, que alguien me trate".

A los 7 años tuvo un problema y se empezó a hacer pis. A partir de ahí empezó a tener rechazo en el colegio, estaba fuera de clase, le echaban de clase, desde cuarto...En el colegio me contaban cosas, los demás niños y yo lo veía cuando le tenía que acompañar a la clase, no podía escuchar ruidos fuertes, no podía montar en coche, no podía bañarse y yo le acompañaba hasta la puerta y el profesor una vez le cerró la puerta en las narices por llegar tarde.

Con el diagnóstico, un nuevo tratamiento farmacológico y el cambio de centro las cosas empezaron a mejorar para Luis. Poco a poco su ansiedad fue disminuyendo y los tics que presentaba remitieron.

A principios de curso Luis estaba mucho mejor, se sentía más integrado y comprendido en este centro, pero a pesar de su mejoría aún presentaba algunos problemas. Luis tenía dificultades para mantener el contacto visual y presentaba de forma más puntual, algunos problemas de ansiedad. Desde el departamento de orientación nos facilitan los objetivos que ellos han previsto para este curso:

Incidir en la seguridad y confianza en sí mismo.

- Secuenciar la tarea en pequeños pasos, dándole atención individualizada siempre que sea posible*
- Darle tiempo para organizar sus pensamientos y terminar su trabajo*
- Incorporar objetivos en los que se trabaje el desarrollo de las relaciones interpersonales y la adaptación social.*

A partir de ahí, decidí que el taller de arteterapia estuviera orientado a seguir mejorando la adaptación en el centro creando un espacio de protección y seguridad (Bowlby, 1998) a partir del cual poder ofrecer un espacio para la expresión personal a través del lenguaje plástico, facilitando la autonomía a través de la realización de obras personales, contribuyendo a la mejora de su autoestima y a la reducción del nivel de ansiedad.

En las primeras sesiones me centré en comenzar a crear el vínculo terapéutico para poder empezar a trabajar aspectos más personales. Luis mantenía la mirada y la cabeza agachadas durante la sesión y prácticamente no hablaba. Al principio, se mostraba demandante y dependiente en su trabajo. Solía hacer los dibujos muy

rápido, y después preguntaba siempre “y ahora qué”. Poco a poco fue cada vez más autónomo en su trabajo, y yo intentaba ser menos directiva en las propuestas.

La primera vía de trabajo fue el cómic, en el que Luis representaba aspectos de su vida. Esto me permitió empezar a conocerle mejor, saber qué le gustaba hacer, con quien salía, cómo era el trato con su familia. Poco a poco se iba mostrando más hablador y confiado conmigo, estaba surgiendo el vínculo; las sesiones me resultaban difíciles, era muy complicado llegar a profundizar, porque Luis se comportaba de manera evasiva, incluso cuando contaba situaciones fuertes que había vivido, estaba totalmente desconectado de la emoción.

Así llegamos al final de la primera evaluación y tras las navidades, Luis dijo que no quería seguir con el taller, porque había suspendido plástica. La relación directa entre el suspenso y el taller, bajo mi punto de vista, no estaba tan clara, ya que en total había suspendido otras siete asignaturas, y en principio se había contado con el apoyo del profesor, pero quizás esto había cambiado y o bien había influido que faltara a clase, o bien Luis no hizo los esfuerzos necesarios para compensar esa pérdida de clase.

En este punto se intentó ver si no quería ir al taller, porque no le gustaba, o porque tenía miedo de volver a suspender. Y Luis, animado por sus padres, decidió que no quería faltar a plástica pero que quería seguir en el taller. Se buscó otra hora lectiva compatible con mi horario en la que el profesor estuviera de acuerdo y no hubiera consecuencias para el alumno. En este caso, el profesor de religión aceptó que el alumno faltara una vez cada dos semanas a su clase, ya que la materia solo cuenta con una hora semanal.

En esta segunda etapa en la que sólo nos veíamos cada dos semanas, seguimos trabajando con diferentes técnicas, pero poco a poco se fue perdiendo el ritmo del taller por la menor frecuencia y las faltas de Luis (coincidencias con huelgas, excursiones, y “olvidos”). Y así llegamos al final del periodo de prácticas e intervención, con la sensación de que se podría haber hecho mucho más, pero que lo que se hizo, contribuyó un poquito a conseguir la mejoría de Luis, quien actualmente está muy integrado y feliz en el centro.

Se le ha facilitado un espacio de seguridad, de expresión, de escucha y especialmente de libertad y disfrute, ya que Luis era una persona muy creativa a la que se le veía disfrutar con el trabajo plástico. Luego a pesar de sus resistencias, se ha avanzado. Así lo ve Belén:

Yo hablaba con él y sí que le gustaba lo que pasa es que le daba vergüenza y no se acaba de abrir porque es un niño que le cuesta y es difícil, le cuesta abrirse y las emociones no las demuestra, las experiencias fuertes que ha tenido, te las cuenta como si se estuviera comprando una chaqueta...

Se ha contribuido a mejorar la seguridad en sí mismo, lo que se ve en que ahora es capaz de mantener en contacto visual. Esto unido a otros factores, como el buen ambiente de Luis en el centro, el apoyo de su clase, amigos y profesores podemos decir que su evolución en general ha sido positiva, a pesar de que sigue teniendo dificultades académicas.

Ha mejorado mucho su contacto visual, era imposible que mantuviera la mirada y en los aprendizajes es más autónomo pero muy vago, también (ríe) y tiene un retraso madurativo, no ha vivido cosas que han vivido ya el resto de adolescentes. Sí, le veo que empieza a ser adolescente y en ese sentido le veo más autónomo y le veo más feliz, que para mí es una cosa básica, le veo feliz. (Belén)

Su madre también destaca la importancia de que su hijo pueda llevar una vida, como un adolescente más, con sus amigos y considera que el equipo del centro es la clave de esta mejoría

Mirar a los ojos le costaba mucho, y eso se nota un montón... El cambio ha sido maravilloso, tiene compañeros, sale los fines de semana, que no lo había hecho nunca. Yo la verdad es que con el Instituto y con los profes estoy encantada, porque se desviven por los chavales y veo una diferencia de lo que es en un sitio y el otro... no tiene nada que ver, el trato que he visto en los profesores, la profesionalidad te aseguro que no, que no la he visto en el otro sitio, para nada. (madre de Luis)

A la hora de analizar la experiencia, Belén, también opina que los problemas con el horario del taller pudieron influir en Luis y en la evolución del taller.

él vio que suspendió y realmente suspendió más asignaturas, pero claro ya se puso nervioso y yo creo que le daba miedo, y se buscó la hora de religión y fue mejor, pero también estaba asustado y preocupado por si tenía consecuencias. Igual que sale conmigo dos horas y no suspende, pues también podía salir contigo y no tenía consecuencias, pero él no lo veía así.

El apoyo de los padres de Luis fue fundamental durante todo el proceso ya que siempre le animaron a continuar con el taller, a pesar de las resistencias de Luis.

Sí que se le ha notado evolución y a él le animábamos, tanto su padre como yo, y le gustaba. Cuando nos decía que no quería seguir le animábamos, es que tenía un ten con ten por no querer faltar a clase y estar con los demás, pero también quería venir porque sí le gustaba, sí, sí le gustaba. (Madre de Luis).

Luego quizás, si él hubiera sentido mayor seguridad y ausencia de consecuencias por faltar a clase, se habría implicado más en el taller. Pero en definitiva, también se realizaron avances y gracias al trabajo interdisciplinar y a la buena relación de Luis con sus compañeros, hoy por hoy se siente integrado en el centro y va superando poco a poco los problemas de ansiedad.

La atención al profesorado.

Las sesiones individuales con las profesoras se establecieron en huecos libres de su horario que no correspondían con ninguna hora lectiva ni complementaria, es decir que estaban en el centro, o que pero no suponía un impedimento para realizar su trabajo. Una vez estudiados sus horarios, las arteterapeutas nos adaptamos a ellas, viendo las combinaciones compatibles. Estas sesiones se llevaron a cabo en un pequeño despacho que no se solía utilizar y en el que podíamos disfrutar de total tranquilidad e intimidad. En otras ocasiones, se utilizó el despacho del director porque era la única sala libre en ese momento y a pesar de no tratarse de un espacio neutro, las sesiones se pudieron desarrollar con normalidad.

El enfoque del taller estaba orientado a crear un espacio de cuidado al cuidador. Un lugar en el que poder expresar sus preocupaciones, frustraciones y problemáticas relacionadas con su labor profesional, entendiendo que el bienestar de las personas va a influir necesariamente en una mejor relación con alumnos y compañeros, lo que contribuirá en una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ambas profesoras tenían edades parecidas, sobre los cuarenta años y pertenecían a materias distintas. Las dos comenzaron muy jóvenes en la profesión y ya llevaban dando clase desde hacía más de veinte años.

A la hora de participar en el proyecto María fue una de las profesoras invitadas:

Me lo propuso Eduardo como algo que podía ser positivo para el centro y... había necesidad de que participasen profesores y como lo vi algo bueno, no solo para los alumnos y para poder ayudar a algunos alumnos con problemas, pues me pareció bien y acepté participar.

En el caso de Ana, los planteamientos fueron desde el principio orientados a aspectos mucho más personales.

Acepté porque me lo propuso Eduardo, el jefe de estudios, yo creo que vamos, evidentemente, Eduardo me escogió porque sabía que estaba atravesando una situación personal ajetreada y él pensó que me podía ayudar. Y... vamos, no me lo pensé, no tenía ni idea de lo que iba, pero me gusta mucho probar todo y es verdad que estoy en un proceso de probar muchas cosas y dije, ¡venga!

Por tanto, en el caso de Ana, que fue llevado por mi compañera, el taller estaba orientado hacia la mejora profesional, partiendo de una terapia personal. María desde la primera sesión dijo que no tenía ningún problema en el trabajo, ni con los compañeros ni con los alumnos y que no se sentía quemada en su profesión.

Esto me hizo cuestionarme la orientación del taller y si el centro de trabajo era un contexto adecuado para realizar una terapia personal. Pero la relación entre lo personal y lo laboral, queramos o no, están totalmente unidas. Si nuestra vida

personal está pasando por un mal momento, inevitablemente estas cuestiones van a influir en el mundo laboral, y viceversa. No es posible fragmentarse. Desde el momento que propones un espacio a disposición del bienestar de las personas, no puedes limitar los temas a tratar y decidir de qué se habla y de qué no. El paciente trabajará sobre sus inquietudes y preocupaciones, independientemente de las ideas previas del terapeuta.

¿Y si se hubieran planteado los talleres en grupo? Quizás esto nos habría llevado a tratar temas menos personales y se hubieran abordado otros, más relacionados con el ámbito profesional. Me pareció una buena idea preguntarle a Eduardo, por qué no se había planteado un grupo con profesores:

Porque creo que las conquistas deben ser paulatinas y los planes deben ir poco a poco con experiencias significativas, que son las que mejor siembran.

-¿Crees que podrías haber encontrado dificultades?

Temía que los profesores se sintieran juzgados y que hubiera poca colaboración.

- ¿crees que hubiera aportado algún beneficio?

Creo que ninguno. Insisto que los grandes cambios deben realizarse poco a poco.

Es cierto que una experiencia significativa, puede contribuir con mayor fuerza a provocar cambios, aunque sería interesante explorar qué podría suceder en las intervenciones grupales.

Las sesiones estaban regidas por los 50 minutos de clase, aunque en el caso de María, como usábamos la hora anterior al recreo, muchas veces, cuando hemos necesitado más tiempo, lo hemos utilizado. En general, es un tiempo demasiado corto y algunas veces María llegaba tarde porque decía que tenía que aprovechar preparar unas fotocopias o acabar alguna tarea urgente. ¿Le estaba perjudicando en algo el taller? Al ser profesora conozco el ritmo que se impone en los institutos, especialmente este año con el aumento de horas...hay que aprovechar cada segundo para llamar a padres, hacer correcciones, hablar con alumnos, coordinarse con tus compañeros... Por otro lado, ha habido días en los que yo he salido de mi terapia personal bastante revuelta, y me pregunto cómo sería tener que enfrentarme después a una clase. Todo ello me hizo preguntarme si el hecho de estar haciendo los talleres, pudo tener alguna influencia en el desarrollo de las clases de Ana y María.

No, porque yo corto directamente, o sea que no en mi caso no. Si que es verdad que hubo un día especial que bueno, realmente claro, 50 minutos, se queda muy corto, y de repente suena la campana y te quedas a medias, tal vez el tiempo debiera ser un poco más extenso, pero en mi caso desde luego no influía para nada, cortaba directamente, salía de aquí y me metía en la clase. Sólo hubo un día que fue algo más intenso y sí me costó un poco más, pero nada más. (Ana)

En este sentido, María tampoco tuvo ningún problema en hacer la terapia en el centro:

Al revés, para mí ha sido una facilidad porque si no probablemente me hubiera pensado el participar, más que nada por mis hijos por tener espacios por ellos, pues por lo de siempre... me hubiera costado más.

-¿Y te ha afectado en algo?

No, lo único que algún día me haya despistado en venir aquí porque tengo muchas cosas en la cabeza, pero para mis clases, para nada, al revés, nada en absoluto, yo desconectaba y ya está. Además yo eso sí que lo hago bien, cuando estoy en una cosa, estoy en una cosa, me meto tanto que...yo soy una persona que a veces me concentro mucho por eso a veces me despisto también. Por lo demás muy bien, a mi me ha venido mejor esto.

El tema que menciona María con respecto a que se le olvidaba venir al taller, fue un punto clave dentro del proceso arteterapéutico. En varias ocasiones llegó tarde, en dos se le olvidó venir al taller, lo cual, me hacía pensar que se estaban produciendo resistencias y que podía haber una falta de compromiso por su parte. Cuando se lo planteé, no le gustó excesivamente pero nunca más volvió a faltar ni a llegar tarde. Las dos profesoras han tenido procesos muy diferentes, en un caso, el de Ana, ha habido una apertura total, mientras que en el de María, podría decir que ha habido un menor grado de profundización en sí misma. Ana reflexionaba sobre la importancia de estar implicado y preparado para enfrentarte a un proceso arteterapéutico.

para poder hacer esto hay que estar preparado, no creo que todo el mundo responda igual ante una terapia así, porque hay que sacar mucho de uno y hay que expresar mucho, ¿no? yo por ejemplo, realmente me vi capacitada para hacerlo, pero pensé que seguramente a otro tipo de personas les resultaría muy complicado hacer esto porque cuesta mucho sacar y poder interpretar de la abstracción, que es lo que realmente se hace....Yo he estado totalmente abierta y dispuesta porque realmente, esto me ha venido en un año en el cual estaba en un proceso de cambio y de crecimiento en muchísimos aspectos y desde luego para mí ha sido fundamental. (...) pero a muchos les plantas aquí y dirían ¡bueno, qué estupidez estoy haciendo aquí! Tienes que encontrar gente que quiera hacerlo. Además, yo he aprendido a sacar todo de lo que soy consciente, a no tener tapujos a la hora de contar algo o sacarlo fuera.

En el caso de Ana, su proceso se centró en el problema personal que estaba atravesando mientras que con María se fueron trabajando diferentes aspectos relacionados con su personalidad. María siempre ha sido muy responsable y exigente consigo misma, lo que le ha llevado a anteponer las obligaciones a sus necesidades. El enfoque del taller se centró en utilizar el arte para correr riesgos, romper reglas y permitirse jugar, intentando reducir el exceso de responsabilidad y de control, concediéndose un tiempo para ella misma que le permitiera tener una mirada interior. En su caso siempre ha estado muy presente el rol de cuidadora (madre, profesora, hermana, hija, esposa) y por tanto era un reto, permitirse adoptar el rol de "persona cuidada".

Durante el taller le propuse utilizar técnicas que tienen mayor dificultad de control (tinta china, acuarela, barro...) para incidir en su exceso de control y autoexigencia y poco a poco fuimos introduciendo dinámicas menos directivas, combinándolas con alguna propuesta que surgía siempre a partir de lo que ocurría en las sesiones.

Para mí fue un proceso muy intenso, lleno de aprendizajes y en el que yo sentía una mayor responsabilidad, quizás debido a que se alcanzó un mayor grado de profundidad, de simbolización y de elaboración que en los talleres realizados con los adolescentes. Esther también sentía esa diferencia con los otros talleres.

Ha sido mucho más duro, sin duda. Genera mucha inseguridad, en este caso es el tiempo el que te va tranquilizando pero mientras pasa... Es muy duro. Uno de los mayores aprendizajes y el que más respuesta o aportes te da, pero es durísimo.

Al preguntarle a María sobre cómo había vivido el proceso respondió...

Con serenidad y con tranquilidad y... muy bien, como algo que ya me tocaba.

Alcanzamos muchos de los objetivos planteados, aunque por supuesto, podríamos haber seguido profundizado más, si se hubiera prolongado la duración del taller.

(el taller) me ha ayudado quizás a permitirme cosas... ha permitirme cosas que nunca me había permitido, como estar un día... por la tarde... pintando o sin hacer nada simplemente o como... plantearme que también tengo que tener mis espacios personales y además no sólo planteármelos sino buscarlos, sí, sí me ha ayudado en ese sentido mucho, la verdad que sí, sí, sí, estoy contenta es como que...ehhmmm, no todo es responsabilidad sino que también pues hay una parte de ¿porque no? de disfrute, de tomarte tu espacio tu tiempo para ti solo, para lo que tú quieres hacer sin sentirte culpable, ¿no? por dejar otras cosas.

Hay que decir que María se enfrentaba por primera vez a un proceso terapéutico y al comienzo de los talleres manifestó su rechazo ante psicólogos, psiquiatras y otros tipos de terapias. Sin embargo, Ana había comenzado hace tiempo una terapia personal con un psicólogo y por tanto las sesiones eran una ayuda más para su camino personal.

Yo se lo he ido comentando a mi psicólogo y le pareció genial y es verdad me ha parecido un apoyo más, en mi caso, ha sido un apoyo más y en este proceso esto ha contribuido, con otras cosas, a sentirme mucho más fuerte. Yo antes tenía la sensación de que era un esqueleto, como algo inconexo y ahora tampoco noto todo tan conectado, pero es verdad que me encuentro mucho más capaz de lo que me encontraba antes, y te das cuenta de cómo el hecho de modificar tu actitud y como te sientas hace que generes otro tipo de energía y veo como la vida me está dando una prueba de que voy por el camino adecuado y donde antes veía dificultades ahora veo oportunidades, veo el vaso medio lleno. Y para mí ha sido un cambio gradual a lo largo de estos meses, lo enfoco desde otra manera, desde una posición muchísimo más positiva.

El proceso me ha parecido sorprendente, me ha resultado revelador y desde luego ha sido de gran ayuda. Tengo sesiones en las que me he planteado pero bueno, cómo se puede sacar tanto solo a partir de una cuerda, ¡como a partir de una cuerda se pueden sacar tantas cosas de dentro de mí!A mí desde luego me ha ayudado muchísimo.

Y aunque con María yo sentí que quizás habiéramos necesitado algunas sesiones más para profundizar en algunos aspectos, en el caso de Ana, ella siente que la duración fue la necesaria para su proceso.

En mi caso no me hubiera importado seguir, pero me ha venido bien cortar por el hecho de que no me generara dependencia. Ha sido acabar y seguir rodando yo sola y en ese aspecto, mi caso es distinto porque llevo ayuda externa por otra parte y he cogido carrerilla y me han soltado, y ahora estoy yo sola. En mi caso me gustaba y me sorprendía lo que hacíamos cada día, pero ha sido el tiempo adecuado.

A pesar de que en ninguno de los dos talleres se ha tratado directamente con problemas laborales, sí que hemos visto como en ambos casos, se han producido cambios.

-¿Te ha influido el proceso vivido en el taller en tu práctica docente?

sí que es verdad que yo ya era aficionada a pintar pero este año he pintado más en casa y eso quizás, me haya ayudado a relajarme, a desconectar y a venir con más ganas, sí que es un buen método para desconectar entonces, en ese sentido sí que me ha ayudado y en lo personal pues también, también porque me ha ayudado a plantearme las cosas quizás desde otros puntos de vista que antes no me las había planteado y bueno, ha sido divertido.

- Te has permitido tener tiempo para ti...

Claro, es que efectivamente tengo esa concepción de más de dar que recibir, entonces como que yo no...eh, siempre era todo lo que tengo yo que hacer para los demás es lo primero y yo lo último y si queda sitio luego ya me ocuparé, entonces si he aprendido y lógicamente cuando uno se ocupa de sí mismo también quizás se ocupa mejor de los demás así que en ese sentido no solo ha revertido en mí sino también en los demás porque estoy más contenta, me permito alguna licencia y vengo más contenta y más relajada, sí.

Bueno, que ha sido muy positivo para mí, me ha abierto la perspectiva, me la ha multiplicado y que bueno, que he empezado a pintar más y que me sirve mucho para relajarme como una actividad que a mí me puede ayudar a sentirme mejor a estar mejor yo y por tanto poder realizar mejor todo lo demás, muy bien, me ha gustado.
(María)

A través de sus palabras percibimos la importancia de tener un espacio propio, en el que cuidarse uno mismo y aprender a dejarse cuidar por los demás. Especialmente si el rol de cuidador se ve como una obligación.

Verse con la obligación de ser cuidador, (causa externa) o sintiéndose "obligado" a serlo, (causa interna), aumenta la situación de riesgo para la salud del cuidador. Ser cuidador familiar de referencia supone la mayoría de las veces una obligación que tienes que ejercer incluso si no estás preparado para ello. Representa para él una

situación de riesgo mayor que la del cuidador profesional que en teoría ejerce su función por elección y contando con la preparación adecuada.

Ser cuidador supone poner a prueba en la realidad externa lo interiorizado de la experiencia, realidad interna) de haber sido, y de ser cuidado por el otro. Todos los humanos hemos nacido para ser cuidados necesariamente por el otro. (Larbán, 2011: 72)

En el lado personal Ana se siente otra persona, y esto por su parte, tiene repercusiones en su práctica docente

¿Si me ha ayudado en la práctica docente? Bueno, yo creo que sí, como te decía estoy inmersa en cosas relacionadas con el crecimiento y el autoconocimiento y todo esto me está ayudando a entender mejor a mis alumnos y a ser más comprensiva hacia ellos en ese aspecto y detectar más lo que puede haber detrás de ellos en una situación compleja o en una rebeldía y procurar entenderlos. Esto ha sido para mí un apoyo más, a pesar de haber hecho un trabajo centrado en lo personal al final todo influye. Yo creo que muchos profesores deberían hacer un trabajo similar, ¿no? (ríe) porque es un hecho, al estar cómodo dentro de ti mismo también lo trasladas al exterior y también eres capaz de respetar a los otros, a los alumnos, a los demás...

Por tanto, analizadas las dos experiencias, parece que en mayor o menor medida, se ha logrado una mejora del bienestar de las profesoras, que ha influido en su entorno, tanto laboral, como personal.

Resultados y reflexiones

Ahora, con la distancia resulta más fácil tener una visión de lo ocurrido. Durante el proceso el día a día avanza tan rápido, que a penas podemos pararnos a reflexionar sobre los logros que hemos conseguido. Una de las mayores satisfacciones a la hora de realizar las entrevistas ha sido ver como todo el mundo valoraba de manera muy positiva la intervención y comprobar como a pesar de que han existido dificultades, ha habido resultados positivos.

El arteterapia ha aportado al centro una nueva vía de intervención, que ofrece grandes aportaciones.

Para el departamento de orientación ha sido importante para ver otros recursos que no conocían y que les influye directamente en su labor como algo positivo y en general al resto de la gente para ser más optimistas. Para ver que siempre hay cosas nuevas que hacer y que todos podemos enriquecernos con otros puntos de vista. (Eduardo)

Y ha permitido poner en práctica un modelo o tipo de intervención dentro del campo educativo, que tiene grandes posibilidades, pero que como dice Eduardo, es casi un ideal...

me he sentido muy bien durante el proceso, sinceramente, porque estoy convencido de que tiene que ser así y para mí has sido un lujo contar con vosotras dos porque os considero dos profesionales, desde el primer momento, con mucho rigor, sabiendo lo

que teníais que hacer, a pesar de que es un camino que hay que recorrer. Las dudas son normales... yo las sigo teniendo. Ha sido un lujo por cumplir un ideal de centro, creo que soy un privilegiado porque estoy donde quiero estar, poder aportar una riqueza externa importante y creo que se ha mejorado mucho. (Eduardo).

Hemos visto como para el profesorado también ha sido una mejora sustancial, que afecta tanto a su vida personal como a sus relaciones con los alumnos. Esto sin duda, supone un gran avance para la mejora educativa y coincide con las propuestas de Woods (1998: 43) quien opina que “los cursos más perfeccionados, los currículos y la tecnología jamás podrán liberar plenamente el potencial humano ya que las emociones y las relaciones interpersonales están en corazón del proceso de enseñanza y aprendizaje”. Una idea de Rogers (1983) leída en Woods (1998:44) señala que solo los docentes que actúen como personas en sus relaciones con sus estudiantes podrán empezar a hacer mella en este problema urgente que encontramos en la enseñanza moderna. Este punto de vista exige:

una forma de ser transparente por parte de intermediarios, los deseos de ser persona, de ser y tener sentimientos en cada momento de la vida. Cuando esta actitud incluye valorar al educando, preocuparse por él y respetarlo, se fomenta el clima correcto para la enseñanza. Cuando incluye la empatía necesaria para escucharle, con sensibilidad y atención, entonces es cuando se produce un clima liberador, estimulante, que estimula la autoenseñanza. (Rogers 1983, citado en Woods (1998:44)

Collingwood, (citado en Woods, 1998) sostiene que la emoción debe estar presente en la enseñanza. Los docentes deben sentir lo que dicen, y manifestar con claridad sus emociones, potenciando así que los estudiantes reaccionen igual y descubran las suyas propias. En esta misma línea se encaminan los estudios sobre educación emocional que se están comenzando a llevar a cabo en centros educativos.

Es muy importante el rol del profesor o profesora en educación emocional, ya que por imitación, el alumno o alumna aprende a desarrollar y a poner en práctica su propia inteligencia emocional. El profesor, con sus actitudes y comportamientos puede ofrecer un clima de seguridad, respeto y confianza ante los alumnos que desea educar. Por ejemplo, un adulto transmite y contagia su estado emocional a través de la comunicación verbal y no verbal como gestos, tono de voz, contacto físico, etc. Si el adulto cada vez que se enfada chilla, el niño aprenderá a hacer lo mismo con los demás. (López Cassà, 2012: 46)

Sin embargo, en el sistema actual, en el día a día que yo he vivido por primera vez este año, siento que no hay una integración real. Los límites entre lo académico y lo personal y emocional están difusos, pero cuando la emoción surge, se intenta contener, para concentrarse en lo que tradicionalmente se considera importante “los contenidos”. Yo misma, a pesar de defender otra idea de la educación, dentro de mi rol de profesora “novata” me siento disociada en muchas ocasiones. A veces intento integrar pequeños recursos o modos de hacer que podrían estar más cercanos al mi

ideal educativo y de pronto en otras ocasiones me descubro vencida por el sistema y preocupada por dar contenidos y cumplir con la programación del departamento sin priorizar lo que está pasando en el aula y las verdaderas necesidades de los alumnos y alumnas. Por ello, el descubrirme yo misma dentro de esa espiral me hace insistir aún más en esa necesidad de un cambio de paradigma, en el que esté más presente lo emocional, las relaciones humanas y con una atención globalizada a la persona.

La educación emocional es algo de lo que se empieza a hablar mucho hoy en día y que ya algunos colegios españoles están empezando a implantar en las aulas siguiendo el modelo americano de Linda Lantieri, discípula de Daniel Goleman (programa A.S.E. Aprendizaje Social y Emocional¹⁷). Para la implantación de este proyecto el primer paso fue la formación del profesorado (Segovia, 2012). Y a mi modo de ver, sería recomendable la formación del profesorado de secundaria en estos aspectos, algo con lo que por ejemplo Ana, está totalmente de acuerdo.

la parte emocional es muy buena y hay profesorado que eso no le entra en la cabeza, yo misma en ocasiones he dicho: ¡la inteligencia emocional a la porra! yo soy la profesora y me tienen que obedecer y a tomar por saco, ¿no? (ríe), pero es verdad que es importante y además es una herramienta que tenemos que utilizar ahora, porque no vale el yo mando y se hace esto, es que no vale, entonces tienes que abordar por otro lado a los alumnos, claro es mucho más costoso y te supone mucho más esfuerzo pero es que de otra manera no vas a llegar a ellos.

Tienes que transmitir conocimientos pero tienes que ver otra manera de aproximarte a ellos y de ganártelos... así que hay que ir adaptándonos. Es una adaptación, son nuevas tendencias y nuevos descubrimientos y se tiene que ir avanzando, no podemos quedarnos en la educación de antes. Es que no es así porque no funciona, claro, pero eso exige formación. Yo realmente lo que creo, es que deberíamos trabajar la inteligencia emocional con los chicos y desde luego para que esto funcione se tiene que trabajar, todo este tipo de técnicas con profesores, con padres y con alumnos, es un sistema que tiene que funcionar y todos tienen que estar en la misma onda, si no, no funciona.

Y los alumnos, ¿se sienten apoyados en lo que concierne a lo más personal? Lucía dice que en este centro se siente muy bien, arropada y mimada por muchos miembros del equipo docente y especialmente por Eduardo y la orientadora, pero según ella, en general, a veces se echan de menos espacios de mayor confianza en los que poder hablar de tus problemas.

cuando tienes un problema, a lo mejor tú no puedes estar estudiando en tu casa porque tienes problemas con tus padres o cualquier cosa o porque también te pones a leer y a estudiar y no puedes... pero según está el sistema educativo no lo piensan, que es en

¹⁷ <http://www.fundacionpunset.org/aprendizaje-social-emocional/index.html>

plan... *"tienes que saberte esto, esto y esto"* y como no te sepas *"esto, esto y esto"* no apruebas, pero es que a lo mejor para saberte *"esto, esto y esto"* tienes que hacer otras cosas y no puedes hacerlas. Entonces a lo mejor, en vez de ocho horas de matemáticas tenía que haber más horas de tutoría.....o yo que sé... si hubiese más confianza y pudiésemos hablar mejor, a lo mejor, yo que sé, en vez de una hora de tutoría estar con la orientadora, que pudiésemos hablar así...

Reconocer la importancia de esos espacios para que los chicos y chicas puedan hablar de sus problemas nos lleva a reflexionar sobre a qué le damos valor y prioridad. En un modelo basado en la formación integral de la persona, debería entrar directamente un espacio para el desarrollo personal. Y este cambio de paradigma haría posible extender el modelo de arteterapia para todos, porque en realidad es algo que es exclusivo para niños con problemas, sino que sería algo realmente positivo para todos.

me parece que sería ideal (extender el arteterapia a todos los alumnos), me parece importante, sobre todo porque estructura la construcción de la identidad y de la personalidad, que se va consolidando en un momento de crisis tan importante, crisis en el buen sentido, como es la adolescencia y ese tránsito de una etapa a otra, y yo creo que ayuda mucho. El arteterapia es para todos los momentos de la vida, y el desarrollo personal se debería trabajar en todos los niveles. Sería muy bueno, pero se necesitaría hacer con rigor y con grupos reducidos. (Eduardo).

Hoy por hoy extender el arteterapia para todos, sería algo positivo que debería ser extensible, pero que en sistema actual plantea serias dificultades y problemas organizativos: no hay huecos en el horario lectivo, y habría que quitar de otras materias para poder acceder a todos. Además, los grupos son demasiado numerosos para poder hacer una verdadera intervención.

Yo creo que la actitud es replantearse realmente que hacemos en la ESO, si es tan importante que sepan tanta física y química o si realmente estamos enseñando a unas personas para que tengan unas competencias para que a partir de esa edad puedan elegir un camino en su vida. En ese sentido el arteterapia, si tuviéramos ese enfoque, estaría genial, porque les ayudaría a ser personas, sería necesario un cambio de paradigma (Eduardo).

Como de momento este cambio de paradigma parece difícil, normalmente intervenimos con los grupos sensibles e intentamos utilizar los talleres como un medio para la inclusión, pero a veces, sin darnos cuenta generamos espacios de exclusión. Así lo ve Esther:

La atención (con arteterapia) no debería de estar en los que se consideran diferentes o en exclusión. Todos somos diferentes y en algún momento hemos sido excluidos de algo, la normalización de estos aspectos haría que desaparecieran las diferencias.

Precisamente esa exclusión a través de la “inclusión”, la hemos generado, con la mejor voluntad del mundo, y sin ser conscientes de ello en el caso de Luis. En la última etapa era visible que había resistencias y que no tenía ganas de venir al taller, pero nunca verbalizó exactamente por qué. No fue hasta el día que hablé con su madre para la entrevista, cuando me explicó que Luis sólo quería sentirse como un niño más y el hecho de recibir constantemente desde los 7 años una atención individualizada, le hacía sentirse mal.

Él se sentía mal por tener que dejar su clase. Han sido muchos años tratándole como alguien diferente y él lo que quiere es sentirse uno más y es lo que está pidiendo a gritos. Es un niño que necesita mucho y a lo mejor de otra manera, cuando no haya sido tratado siempre tan diferente, ese es el problema que tiene. Quizá el no quitarle nada de clase sería lo mejor. Él está muy cansado son muchos años de terapias, son mucho años de especialistas y está muy cansado, está agotado, lleva desde los 7 años de un sitio a otro, entonces él desconfía, desconfía mucho.

Durante la semana Luis deja dos horas a la semana a su grupo de referencia para ir con la profesora de pedagogía terapéutica, quien últimamente también nota como Luis evita, siempre que puede, ir a su clase.

En arteterapia con Luis ha pasado como me ha pasado a mí, pero ya no es por el taller, es que está este curso como muy olvidadizo, se olvida mucho de las cosas o se quiere olvidar, porque si falta algún profesor, como algún día con profesor de religión en tu hora de taller, en vez de bajar, él prefería quedarse en su clase, porque claro, están “de fiesta”, no están dando clase, se juntan entre ellos y me ha pasado a mí también, que faltaba su profesora y pensaba “estará malo”, pero luego le veía y miraba para otro lado porque sabía lo que había pasado, pero claro, él decía, “voy a dar clase contigo y el resto de mis compañeros no están dando”...(Belén)

Es complicada la solución ¿cómo atender las necesidades de Luis sin que él se sienta mal por ello? A lo mejor la exclusión no se realiza por el hecho de sacarle de una clase, sino en la visión que tienen los demás sobre el hecho de salir.

Lucía por ejemplo, lo veía con total normalidad. Ella hubiera preferido que se hubiera realizado el taller en horario lectivo, habría sido mucho más cómodo para ella y seguramente no habría faltado a las sesiones. En la entrevista le pregunté si de alguna manera se habría sentido señalada, ya que los primeros días surgieron dudas sobre porqué precisamente ellas tenían que ir a ese taller y los demás no.

No me hubiera importado perder clase, porque no eran clases como matemáticas, eran clases como tutoría o MAE, no sé, entonces tampoco, porque también he faltado a clase por teatro y no me he sentido marcada, esto es algo que tengo que vivir ahora, (por sus problemas), no sé, tengo que vivirlo y si los demás no tienen que vivirlo, pues mejor para ellos, pero tampoco me voy a poner a llorar en un rincón ahí esquizofrénica de tengo que ir y no quiero...

-Así que no te habría agobiado...

No, para nada...

A mi modo de ver no hay una solución sencilla a este problema, pues de momento parece difícil poder realizar talleres para todos, sin exclusión, y debemos seguir ayudando a los que más lo necesitan. Lo mejor es intentar ver cuál podría ser la mejor solución o la más adecuada en cada caso.

Lo que parece claro, es que el arteterapia se plantea como un buen medio de intervención con adolescencia. Así relata Lucía como percibe las diferencias con otros tipos de terapias.

He ido a psicólogo, psiquiatra y a esto. En un psicólogo o en un psiquiatra es mucho más frío, tú te sientas y te dice cuéntame que te pasa, o porqué te sientes así y aquí contigo ha sido más humano, más de... yo que sé que no nos aburríamos y era algo nuevo, que lo nuevo siempre se ve mejor y no sé, era más... además no estaba sola, y tú eres más joven, más de mi edad y los psicólogos siempre han sido de sus buenas primaveras (ríe), entonces no sé, era un ambiente más, como más humano, más de que si ves que no puedes hacerlo no te preocupes que lo haces la siguiente vez. En el psicólogo te dicen cuéntame lo que te pasa y lo que dice el psicólogo es lo que tiene que ser, si tu das tu opinión parece ser que no, solamente es lo que dice él o ella.

Es mucho mejor que ir al psicólogo desde luego, era como ir a psicólogo pero pasándolo bien, es una forma de hacer terapia pero no todo el rato de cuéntame tus problemas, sino de expresarlos, porque no nos obligabas a nada.

La madre de Luis también destacó las diferencias y similitudes con otras terapias entre otras terapias a las que había asistido su hijo.

Luis no estaba muy involucrado en esto, pero cuando hemos ido a psicólogos nos han dicho lo mismo, que nunca se daba, nunca. Cuando veía que le estaban analizando intentaba huir, él quería porque quería ayuda, siempre la ha querido, pero le costaba venir mucho. Aún así, le he notado mejor, creo que le ha gustado más. Recuerdo que fuimos a una que decía "mamá que no quiero ir más, que la psicóloga me hace cosquillas" y se le ha notado mucho aunque haya faltado. Por ejemplo, en la asociación (de enfermos con síndrome de Tourette) hay terapias para padres y niños pero dice que no, que no quiere ir, que no. No le obligo, como tampoco sabemos realmente si es o no es...

Incluso para el profesorado, el trabajo con arte parece un buen método de mejora en su trabajo, por sus propias cualidades. Para Woods (1998) la actividad práctica docente tiene que ver con situaciones individuales y únicas y por ello cita a Eisner, quien hace referencia a que la enseñanza, está más cerca del pensamiento artístico que del científico tradicional.

decir que la excelencia en enseñanza requiere un sentido artístico, implica que el docente debe ser capaz de aprovechar las oportunidades según se le van presentando. Implica que las metas y las intenciones deben ser fluidas, como contraste a la perseverancia y claridad de objetivos que exige la planificación racional. La enseñanza

implica la libertad de explorar nuevos caminos, nuevas actividades, soluciones distintas, alguna de las cuales inevitablemente saldrán mal. (p.41)

Estos autores relacionan esta actitud con el juego, fundamental dentro de la creación y por tanto del arteterapia, donde entran la experimentación y la posibilidad de fallar. “El juego estimula la imaginación educativa y aumenta la capacidad de identificar y aprovechar nuevas oportunidades” (Woods, 1998:41). Estos autores citados por Woods (Highet, Eisner...) apuntan que la docencia exige una buena dosis de sentido artístico, y las personas que planean mejor su forma de enseñar suelen ser aquellas caracterizadas por una fuerte sensibilidad estética”. Por tanto, la intervención con arteterapia con el profesorado, puede ayudar a adquirir estas habilidades necesarias en el profesorado.

En definitiva el arteterapia se plantea como un medio de intervención adecuado dentro de los centros educativos. Así lo ve también Eduardo:

Estoy convencido de que es una terapia que llega mucho más directamente a los alumnos y profesores, porque rompen, siempre que de dejen, muchas de las estrategias que se utilizan en otro tipo de terapias, como es la palabra. El arte es fundamental, creo que es el ideal de de terapia para trabajar en colegios e institutos.

Estoy de acuerdo con que el arteterapia es un medio de trabajo con grandes posibilidades. Para mí, ha supuesto un descubrimiento tanto en lo personal como en lo profesional. A partir de esta experiencia se abre un camino nuevo por explorar, una nueva vía de intervención a través de la cual seguir trabajando. Nunca dejamos de aprender, y especialmente en todo lo basado en las relaciones con los demás; quizás esta sea una de las partes más bonitas de este trabajo.

Ha sido un año muy intenso y siento que aún necesito tiempo para poder interiorizar todas las experiencias acumuladas, tanto en mi práctica docente como en lo relacionado con el arteterapia. He aprendido mucho, especialmente sobre mí misma, y he sido capaz de enfrentarme a nuevos retos. Sin duda, ha habido cambios en mí en los últimos dos años, y creo que el máster y todas las experiencias vividas a través de este periodo de formación han tenido mucho que ver. Por ello quería terminar este relato agradeciendo su participación y apoyo a todas las personas que han colaborado en el proyecto así como a las que me han hecho descubrir el arteterapia y a las que me han acompañado en esta aventura, que acaba y al mismo tiempo, empieza.

4. CONCLUSIONES

Una vez expuesto todo el proyecto y analizadas las dificultades surgidas, me gustaría establecer una serie de conclusiones que en definitiva van a suponer un posible modelo de intervención que incluiría el arteterapia y la educación artística para la inclusión social dentro del sistema educativo y que involucraría a la comunidad educativa en su conjunto: profesorado, alumnado y familias.

Hemos visto como el arteterapia dentro del contexto educativo puede suponer un gran apoyo tanto para los alumnos como para los profesores, que puede contribuir con su bienestar y en definitiva una mejora de la calidad educativa.

En primer lugar, para una integración plena del arteterapia, ayudaría en la formación integral de la persona, primara sobre la formación exclusivamente académica, y en la que hubiera espacio para el desarrollo personal, atendiendo también a la parte emocional.

Teniendo en cuenta que el objetivo primordial de la educación es conseguir un desarrollo integral y armónico del individuo, la educación como recurso preventivo y terapéutico adquiere cada día una mayor fuerza, no solo para aquellos alumnos, etiquetados de manera permanente como con necesidades educativas especiales. (Callejón, 2005, 169).

Puesto que este cambio de paradigma parece que aún está lejos de ser una realidad, debemos ir realizando pequeños cambios, a través de la introducción de elementos propios de del arteterapia y de lo terapéutico en el ambiente escolar. (Hautala, 2011).

A pesar de que lo “terapéutico” parece tener cierto rechazo en los centros educativos, incluso en los centros de educación especial, Hautala en su estudio sobre el arteterapia en escuelas finlandesas remarca que “the participants in the research do report their experience of an improvement of the skills and efficiency of teaching staff when treatment culture is incorporated in the school community”. Hautala (2011:79)¹⁸

Para ello, es fundamental trabajar en primer lugar con padres y profesores, realizando no solo sesiones informativas, sino talleres creativos con dinámicas sencillas con miembros del claustro y con la asociación de padres y madres de alumnos que puedan servir para conocer en primera mano el tipo de trabajo que se propone, intentando vencer los posibles prejuicios hacia esta nueva disciplina.

¹⁸ Los participantes en la investigación dijeron que experimentaron una mejora de las competencias y eficiencia del equipo docente cuando elementos propios de la cultura de los tratamientos se incorporaron en la comunidad escolar. (traducción de la autora de este trabajo)

La autora remarca que una de las mayores dificultades que tienen los arteterapeutas en los centros educativos son la falta de comunicación o las dificultades de interrelación con otros miembros de la comunidad educativa.

The community's support is one of the principles of successful art therapy. Art therapy has been better integrated into education in those schools in which the teachers and other staff members have been familiarized with the principles and rules of art therapeutic education than it has been in those schools where this is not the case. The literature suggests that this kind of familiarization is most successful when it is based on action and experience. (Hautala 2011:80)¹⁹

Si nuestro proyecto ha tenido éxito en muchos aspectos, ha sido sin duda gracias a que ha recibido el apoyo de la comunidad educativa y de los padres, es decir que, una garantía de éxito, tanto como el proyecto en sí mismo, es que la micropolítica del centro funcione y cuente con el mayor apoyo posible de la institución. En este sentido ha sido fundamental la figura de Eduardo, ya que gracias a él y a la implicación de los profesores participantes había confianza en el proyecto, y así se lo han transmitido a los padres. Por supuesto ha habido algunas dificultades, pero las mínimas, si tenemos en cuenta que se trata de un nuevo proyecto, dentro de un entorno que no está preparado para este tipo de intervenciones. Si tuviéramos que haber trabajado en un centro desde cero, sin una persona de confianza dentro del sistema, convencida de que esta es la vía de intervención adecuada, los resultados habrían sido menos enriquecedores.

Una vez conseguida una sensibilización del profesorado hacia el arteterapia, se podría contribuir a que adquirieran una nueva visión sobre la intervención educativa, que tuviera más en cuenta los intereses del alumno. Es lo que Hautala denomina "therapeutic learning", un aprendizaje terapéutico, centrado en el alumno.

From the point of view of therapeutic learning, the learner is not seen as the object of teaching but as a subject of his/her own growth. The learner's will and motivation arise from his/her experiences and related needs.....According to the participants, it is increasingly important that the educational professionals understand the inner perspective of the mental well-being of children and adolescents. (Hautala, 2011:78)²⁰

¹⁹ El apoyo de la comunidad es uno de los principios del éxito del arteterapia. El arteterapia se ha integrado mejor en la educación en aquellas escuelas en las que los maestros y otros miembros del personal se han familiarizado con los principios y normas de la educación arteterapéutica que en aquellas escuelas en las que no ha sido el caso. La literatura sugiere que este tipo de familiarización tiene más éxito cuando se basa en la acción y la experiencia. (traducción de la autora de este trabajo).

²⁰ Desde el punto de vista del aprendizaje terapéutico, el estudiante no es visto como el objeto de enseñanza sino como el sujeto de su propio crecimiento. La voluntad y motivación del alumno surgen de sus propias experiencias y necesidades. Según los participantes, es cada vez más importante que los profesionales de la educación entiendan la perspectiva interior del bienestar mental de niños y adolescentes. (traducción de la autora de este trabajo).

Y esta visión, podría facilitar el camino para sentar las bases de un verdadero trabajo interdisciplinar, en el que el arteterapeuta fuese un miembro más del centro escolar, cuya principal función estuviera orientada a la creatividad, la educación emocional y al desarrollo personal. A mi modo de ver, el departamento de orientación debería ser el marco de referencia para su actividad, siendo compañero/a por tanto del orientador, el profesor de servicios a la comunidad (PTSC), pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, etc. Creo que además, sería necesario contar también con un psicólogo/a educativo, además del orientador/a. Actualmente hay algunos centros que tienen el apoyo de un psicólogo externo, que suele visitar el centro en algunos casos una vez por semana, lo que resulta en muchos casos insuficiente.

Por tanto, todos los centros, tanto de secundaria como de primaria, deberían contar con un arteterapeuta dentro del equipo de atención psicopedagógica. Una vez estudiadas las necesidades de los centros, podría establecerse la duración de su jornada. Lo ideal sería contar al menos con dos arteterapeutas a tiempo completo, ya que eso permitiría que se pudieran abarcar mejor las necesidades tanto del profesorado, como del alumnado.

La estabilidad y la permanencia de los miembros de equipos de trabajo es importante en todos los ámbitos, pero en el caso del psicólogo educativo, el orientador y el arteterapeuta, esta estabilidad se hace aún más necesaria, dada la importancia de entablar una relación de confianza y los vínculos necesarios para que las intervenciones puedan tener resultados positivos. Esto daría la posibilidad de realizar intervenciones de larga duración con los participantes, ya que como hemos visto en este proyecto, especialmente con los alumnos, realizar tan solo 6 meses de intervención ha resultado algo escaso. Los resultados de la investigación de Hautala (2011) establecen que las intervenciones con arteterapia en las escuelas finlandesas son normalmente demasiado cortas, debido a la escasez de presupuesto o la disposición de la comunidad educativa.

the situation is frustrating for therapists who see the potential for recovery and change in longer-term therapy. Because the duration of the therapy process is so short, the goals of the therapy need to be set lower, and the therapy must be seen as supporting activity instead of a process pursuing the goal of integrating experiences. According to the art therapists interviewed, permanent results for students with serious learning and concentration difficulties can only be achieved with a minimum of 2-4 years of therapy. (Hautala, 2011: 78)²¹

²¹ La situación es frustrante para los terapeutas, quienes ven el potencial de recuperación y cambio en las terapias de larga duración. Dado que el proceso terapéutico es tan corto, las metas de la terapia deben ser menos ambiciosas y la terapia debe ser vista como una actividad de apoyo en vez de un proceso que persigue experiencias integradoras. Según los

Dentro de su horario laboral, deberían estarían incluidas por un lado las horas directas presenciales de impartición de talleres, y por otro lado las horas necesarias para realizar la preparación de los mismos, registros, reuniones con el resto del departamento, y atención a padres. A la hora de organizar el horario se debería tener en cuenta que no es recomendable realizar dos sesiones seguidas de arteterapia. Además de la necesidad de estar concentrado durante la sesión, al término de ésta se debe registrar lo ocurrido en ella, y está comprobado como el hecho de realizar un registro trascurrido un tiempo desde la sesión, hace que se pierdan detalles significativos de la misma.

En cuanto a los recursos materiales, el taller de arteterapia debería contar con un espacio propio, en el que se pudieran almacenar materiales y trabajos, distintos del aula de plástica o cualquier otra clase para evitar connotaciones e influencias de otras materias procurando así un ambiente neutro, en el que todos pudieran sentirse lo más libres posibles, un espacio de posibilidad y seguridad en el que poder ser nosotros mismos y atrevernos a crear. Y en el que sentirnos cómodos también en lo relacionado con el mobiliario:

es efectivo preparar espacios abiertos con sillas o cojines en los que, desde una cierta comodidad postural, se pueden compartir, y vivenciar situaciones de aprendizaje emocional y favorezcan la comunicación visual y corporal de los alumnos. (López Cassá, 2012:46)

En cuanto a los *programas de intervención*, éstos deberían, ser específicos, y totalmente adaptados a las necesidades de la comunidad educativa, pero en general, podríamos incluir en tres grandes bloques:

1. Atención al profesorado
2. Atención al alumnado
3. Atención a padres

1. Atención al profesorado

En cuanto a la atención al profesorado, podríamos realizar diferentes niveles de intervención.

- a. Talleres de cuidado profesional
- b. Talleres de formación y supervisiones

arteterapeutas entrevistados, los estudiantes con grandes dificultades de aprendizaje y concentración, sólo pueden alcanzar resultados con un mínimo de dos a cuatro años de terapia. (traducción de la autora de este trabajo).

a. Talleres para el cuidado profesional

Hemos visto como la atención del profesorado es fundamental para el bienestar psicológico del educador y contribuye, entre otras cosas, a la mejora de la relación con el alumnado. En cuanto a la mejora de la calidad de la educación, en opinión de algunos autores ésta no se puede realizar a través de métodos científicos que puedan ser aplicados universalmente, ya que la enseñanza es principalmente una actividad más práctica que técnica, sino “ayudando a los docentes a mejorar su capacidad de ver y pensar lo que hacen” (Eisner, 1985:104). En este mismo sentido, Díaz Barriga (2002) afirma:

En la tarea docente, el profesor se ve continuamente obligado a resolver situaciones, a tomar decisiones y a actuar. Tal presión sobre la acción crea mayor margen de error. El problema es que, conforme avanza el tiempo del ejercicio profesional, estos errores iniciales pueden convertirse en formas cotidianas de operación y en simples comportamientos defensivos, llegando incluso a manifestaciones claramente deformadas. Es así que la presión de actuar dificulta la posibilidad de reflexionar e intercambiar experiencias sobre lo que se hace. Díaz Barriga (2002: 72)

En los casos que se han presentado, se ha trabajado sobre aspectos personales que han influido tanto en lo profesional como en lo personal, viendo que hay una relación clara entre el bienestar personal de las personal y su labor profesional, especialmente en las profesiones que tienen que ver con el cuidado.

El cuidador que tiene dificultades para contener y canalizar la ansiedad, que no puede encontrar suficientes momentos de tranquilidad y de ensimismamiento porque los teme y los vive como situaciones amenazantes para su equilibrio psíquico, que necesita estar constantemente activo y en movimiento, ya sea mental o físicamente, que no puede estar a solas y creativamente consigo mismo; este cuidador, quizás sin darse cuenta, está sometiendo a su organismo a una situación estresante continuada con grave riesgo para su salud. (Larbán, 2010:87)

Las características de la labor docente hacen que sea una profesión en la que una sensación de frustración permanente puede provocar en el profesor o profesora una situación de riesgo de padecer el síndrome del profesional “quemado” u otras patologías como depresión y estrés. (Larbán, 2010).

Ofrecer un espacio para poder cuidar al profesional y ayudarle a crecer y superar las posibles dificultades dentro de su labor docente, se hace indispensable para poder llegar a mejorar la calidad de la enseñanza y prevenir situaciones de riesgo que pueden ser perjudiciales, tanto para el educador, como el alumno o alumna que se verá forzosamente perjudicado e influido por los problemas del docente.

Es frecuente que en medicina, enfermería y otras actividades sociosanitarias y educativas se idealice demasiado la actividad profesional, insistiendo desde la cátedra de enseñanza sobre *“los nobles sentimientos”* del cuidador, *“la profesión idealizada”* y muchas otras cosas que la realidad de la vida llevará progresivamente hacia la frustración. La participación en una técnica de grupos facilita la identificación y orienta su tratamiento. (Larbán, 2010:84)

La cuestión está en que quizás, muchos profesionales pueden pensar que este espacio no es necesario, lo cual se convierte en algo peligroso, ya que según Larbán, creernos invulnerables a circunstancias anímicas es lo que nos transforma en *“sujetos de alto riesgo”*. Algo, que se podría evitar, incluyendo este tipo de talleres, como algo necesario para su formación continua:

Dentro de la formación continuada del profesional cuidador, las instituciones tendrían que posibilitar la creación y desarrollo de un espacio de reflexión grupal sobre lo que se hace y lo que se omite en el ejercicio de cuidar; un espacio que permita la contención y elaboración-integración de las ansiedades, dificultades, temores, errores, fracasos... del cuidador; un espacio en el cual se pudiese sentir acompañado y apoyado a lo largo del recorrido que él hace con la persona que cuida. Su asistencia debería ser obligatoria y constituir un elemento evaluable del curriculum, adjudicando un cierto prestigio en su medio laboral y ventajas en su trabajo. (Larbán, 2011: 84)

La intervención con el profesorado a través del arteterapia, no puede ser obligatoria, pero sí podría ser una buena idea motivar a su participación a través de las medidas propuestas por Larbán, incentivando de alguna forma, la formación continua.

En cuanto a su formato, podemos considerar a mi modo de ver, tanto el grupal como el individual, dependiendo de las necesidades y posibilidades y teniendo en cuenta que un formato individual puede favorecer una aproximación hacia temas más personales.

b. Talleres de formación y supervisiones

Estos talleres estarían orientados hacia la sensibilización y familiarización del profesorado con las características terapéuticas de las técnicas artísticas y creativas a través de talleres prácticos. De esta forma los docentes podrían comprender y aceptar mejor la integración del arteterapia en el centro y aprovechar en su práctica las aportaciones que les puede ofrecer una visión más terapéutica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El arteterapia se centra en las capacidades y habilidades de cada persona, buscando establecer un vínculo positivo para el crecimiento personal. Esta visión es muy enriquecedora en el ámbito educativo, ya que los alumnos más problemáticos suelen acabar apartados y excluidos dentro de la comunidad educativa. Sería, como señala Hautala (2011) en su estudio, un modelo de educación suplementaria para los profesores.

Its objective is to familiarize special teachers and class teachers with therapeutic education so that the method can be adopted for the benefit of learners from various age groups. In this model, the art therapist acts as a work instructor for teachers rather than as a therapy teacher. (Hautala 2011:84)²²

Sería una forma de contribuir con la incorporación de aspectos más centrados en el desarrollo de la persona, dentro del contexto educativo. Los profesores de educación especial y tutores, actuarían según Hautala como “art therapeutical teachers” donde el arteterapeuta “could work as art therapists in the school culture, as well as the educators and supervisors of therapeutic teachers” (2011:85)²³.

Según Abrams (2005) el “therapeutic teacher”, que podríamos traducir como un profesor especializado en habilidades sociales y terapéuticas, es un docente especialmente formado para trabajar con alumnos que tienen problemas emocionales y de comportamiento. Este profesor debe ser capaz de crear entornos terapéuticos para estos estudiantes y debe poseer la habilidad de ver más allá de su comportamiento y centrarse en la persona, viéndole como alguien con intereses, fortalezas, habilidades, necesidades y capacidades y no solo como un alumno disruptivo.

El trabajo con el equipo docente y con los miembros de la comunidad podría contribuir con la adquisición de una nueva visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que estuviera centrado más en el alumno y en sus propias experiencias. Se trataría de que el profesor o profesora estuviera convenientemente, formado para detectar a los alumnos y alumnas con problemas y saber como tratarles, antes de poder derivarles hacia un cuidado o tratamiento adecuado.

La formación que se nos exige hoy en día a los profesores para trabajar en la función docente en secundaria está muy centrada en los contenidos, en detrimento de todo lo relacionado con la pedagogía y con las habilidades sociales y personales que se necesitan en las situaciones reales que se viven en las aulas. Por tanto, esta idea de formación y orientación educativa, que podría estar realizada por el equipo de orientación en general, sería muy interesante, especialmente para aquellos que están comenzando en la profesión.

Esta formación y supervisión no trataría de quitar autonomía ni de fiscalizar el trabajo de profesor, sino de aportar una nueva visión y de orientar sobre aquellos aspectos que

²² Su objetivo es familiarizar a los profesores de educación especial y a los tutores con la ecuación terapéutica para que el método pueda ser adoptado para el beneficio de los estudiantes de varios grupos de edad. En este modelo, el arteterapeuta actúa como un instructor más que como un profesor de terapia. (traducción de la autora de este trabajo)

²³ podría trabajar como arteterapeuta en el contexto escolar, así como los educadores y supervisores de los profesores formados en habilidades sociales y terapéuticas. (traducción de la autora de este trabajo)

generan problemas en las aulas. Un espacio que yo, personalmente hubiera agradecido en este primer año como docente, igual que he podido aprovechar las supervisiones de mis prácticas como arteterapeuta.

En definitiva, las intervenciones con el profesorado estarían orientadas por un lado al cuidado profesional, y por otro lado a la formación y supervisión de profesores que compartirían una visión sobre una educación centrada en el alumno.

2. Intervenciones con el alumnado

Palacios y Corona (2003), proponen centrar la intervención psicoeducativa en diversas áreas que podrían tratarse perfectamente a través del quipo interdisciplinar del departamento de orientación, en el que estarían como hemos mencionado, el orientador, el psicólogo escolar, el profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC) y por supuesto, un arteterapeuta. Las áreas que se proponen, basándose en estos autores son:

1. Desarrollo académico: para tratar los problemas derivados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los problemas de adaptación al centro, desinterés y fracaso escolar, falta de disciplina...

2. Crecimiento personal: serían los procesos psicológicos y socioculturales que influyen en el desarrollo de los adolescentes: autoestima, psicoafectividad, desarrollo de habilidades sociales, procesos de identidad, proyecto de vida...

3. Problemática psicosocial: problemas derivados del entorno social, adicciones y prácticas de riesgo, acoso y violencia sexual, inserción en grupos de riesgo como bandas, etc.

4. Problemas clínicos específicos: problemas psicológicos que pueden padecer de manera puntual o más prolongada: trastornos de alimentación, enfermedades psiquiátricas...

Por supuesto, estas intervenciones no podrían sustituir los tratamientos externos de los casos más graves, sino que pretenden ser un apoyo fundamental dentro de la institución educativa.

Trabajando como un verdadero equipo interdisciplinar, en cada caso habría que estudiar cual sería el mejor tipo de abordaje e intervención, dependiendo de las

características y necesidades del alumnado, y siendo conscientes de que aunque a muchos nos encantaría, pero el arteterapia no lo soluciona todo, ni tiene por que ser válido para todas las personas.

Para aquellos alumnos y alumnas que sí que se considere que el arteterapia puede ser una buena vía de intervención, en función de sus necesidades se podrían organizar diferentes grupos, según los objetivos a tratar, y que podrían tener una estructura similar a la realizada en este proyecto de intervención.

a. Grupos de desarrollo personal y creatividad

En estos grupos se potenciaría el desarrollo personal y la creatividad innata a través de la creación para promover la autonomía, integración y bienestar. Serían talleres similares a los realizados con el grupo de alumnos de necesidades educativas, donde se trabajó el desarrollo de competencias, habilidades sociales y personales.

b. Intervenciones grupales con alumnado con problemáticas específicas.

En esta modalidad se podría trabajar más en profundidad a través del formato grupal, problemáticas específicas que pueda presentar el alumnado, o bien si se considera más apropiado para los objetivos terapéuticos, crear grupos heterogéneos.

c. Intervención individualizada

En los casos que sean necesarios se podrían realizar intervenciones individualizadas, que permiten una mayor profundización, trabajando especialmente el proceso creativo a través de la creación de vínculos significativos para el alumno.

Estas propuestas de organización son meramente orientativas, ya que cada centro tendrá su realidad, sus necesidades y su plan específico de actuación, en el que se tendrá que determinar no sólo el formato de la intervención sino también cómo establecerla dentro del horario escolar o por el contrario, como actividad complementaria. A mi modo de ver, es necesario incluir algunas sesiones dentro del periodo lectivo, aunque hemos visto como también, dentro del marco actual puede surgir algún problema. Hoy por hoy, la solución más adecuada dependerá enormemente de las posibilidades del centro y las necesidades de los alumnos.

3. La intervención con familias

En esta modalidad de intervención, no se parte de ninguna experiencia previa, pero podría ser muy interesante que pudiera trabajarse en dos niveles.

Por un lado, si fuera necesario, una mayor atención desde el departamento de orientación para las madres y padres de alumnos que estén siguiendo algún tipo taller. Reuniones informativas periódicas, talleres de sensibilización, ayuda en problemas puntuales, etc.

Por otro lado, con un carácter más global, podrían organizarse talleres grupales para las familias, a través de la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA). Entre las finalidades del AMPA está promover la calidad educativa y realizar actividades de carácter educativo que refuercen los valores y objetivos del Proyecto Educativo del Centro. Luego como medida encaminada a mejorar la calidad educativa y los valores y objetivos del centro, podrían incluirse este tipo de talleres de arteterapia, orientados principalmente a sensibilizar a los padres sobre este aspecto básico en la formación integral de sus hijos.

Dependiendo de las circunstancias, la persona facilitadora del taller podría tratarse del arteterapeuta del centro, o si no fuera posible, de otro externo, pero manteniendo también reuniones periódicas con el resto del equipo, de manera que las intervenciones estén dentro del plan de desarrollo integral.

Una última cuestión, y no menos importante, sería quién supervisa y cuida al arteterapeuta. A mi modo de ver, lo mejor sería que recibiera una supervisión externa, es decir, de otro arteterapeuta que no formara parte directamente del centro educativo, ya que esto le permitiría tener una posición de mayor neutralidad, respecto a los casos. Y lo ideal, sería que estuviera comprendido dentro también de su actividad laboral, y por tanto, como parte de su trabajo esta supervisión debería estar pagada por la institución educativa.

Con estas tres modalidades de intervención, trabajando en diferentes niveles con las familias, los docentes y el alumnado, estaríamos abordando la introducción del arteterapia en contextos educativos con una perspectiva sistémica, actuando con los diferentes sistemas que configuran el entorno principal del alumnado, y contribuyendo a multiplicar los efectos que podrían producir, si se interviniera solamente sobre cada uno de los subsistemas.

Este modelo de integración del arteterapia en los centros de secundaria no pretende ser la solución a todos los problemas educativos que existen en la actualidad, pero puede contribuir con la mejora del bienestar de los alumnos y del profesorado a través del desarrollo de habilidades personales y sociales fundamentales para desenvolverse en la vida y lograr un pleno desarrollo vital.

El análisis exhaustivo de la experiencia de los talleres de arteterapia realizados con alumnos y profesores, las reflexiones realizadas y las propuestas obtenidas a través de esta investigación cualitativa tienen la finalidad de contribuir a generar conocimiento y proporcionar información útil, utilizable como información de referencia en otros contextos análogos. Sólo a través de la puesta en práctica de proyectos similares y su posterior análisis lograremos entre todos que poco a poco, la integración del arteterapia en contextos educativos, pase de ser un ideal a una realidad.

5. ANEXO

Guiones utilizados en las entrevistas realizadas.

Entrevista a Eduardo (Jefe de estudios)

1. ¿Cómo surge la idea de realizar este proyecto?
2. ¿Conoces alguna otra intervención de este tipo?
3. Por qué se decidió incluir al profesorado? ¿Qué necesidades o carencias detectas?
4. ¿Por qué no se planteó una intervención en grupo con el profesorado, crees que sería posible?
5. ¿Qué dificultades creías que ibas a encontrarte?
6. ¿Qué beneficios se hubieran obtenido?
7. ¿Has encontrado oposición al proyecto por parte de algún miembro de la comunidad educativa o de algún padre?
8. ¿Quiénes son los que más han apoyado el proyecto dentro de la comunidad educativa?
9. El aspecto de la supervisión en arteterapia es muy interesante para extrapolarlo a la cultura educativa. ¿crees que los docentes estarían dispuestos a aceptar una supervisión por parte de otros profesionales docentes o arteterapeutas?
10. ¿Cómo han valorado los alumnos y sus familias el proyecto?
11. Se podría extender la atención al resto de alumnos, ¿qué les aportaría el arteterapia?
12. ¿Cómo jefe de estudios, has tenido dificultades con otros profesores por la impartición de los talleres en horario lectivo? ¿ Ha habido otro tipo de dificultades?
13. ¿Qué aporta un arteterapeuta a un centro educativo?
14. ¿Cuál sería el perfil profesional de un arteterapeuta en un centro educativo?
15. ¿Qué crees que se ha conseguido con este proyecto? ¿Has notado algún tipo de cambio en los alumnos o profesores participantes?
16. Una vez analizado lo ocurrido, ¿qué consideras que se debería cambiar para mejorar el modelo de intervención?
17. ¿Cómo has vivido el proceso? ¿Cómo te has sentido?
18. ¿Crees posible que algún día el arteterapia podría estar incluido dentro del sistema educativo?

Otras consideraciones:

Belén: profesora de Pedagogía Terapéutica

1. Tú has hecho de intermediaria en muchos casos entre los padres y nosotras, ¿qué es lo que te han hecho llegar? ¿Por qué crees que se decidieron a permitir que sus hijos participara o no en el proyecto?
2. ¿Consideras necesaria la intervención con el profesorado?
3. ¿Habrías aceptado formar parte como participante de un taller?
4. Crees que podría trabajarse en grupo con miembros de la comunidad educativa?
5. ¿Cuál crees que ha sido tu papel en el proyecto
6. ¿cómo lo has vivido, qué has sentido?
7. ¿Has notado algún tipo de cambio en los alumnos o profesores participantes?
8. ¿cuáles crees que son los beneficios de este tipo de intervenciones?
9. Una vez analizado lo ocurrido, ¿qué consideras que se debería cambiar para mejorar el modelo de intervención?
10. ¿Crees posible que algún día el arteterapia pueda estar incluido dentro del sistema educativo?

Profesoras

1. ¿por qué aceptaste participar en el proyecto? ¿Tenías alguna idea preconcebida?
2. ¿Te ha supuesto alguna dificultad o problema realizar una terapia dentro del horario lectivo?
3. ¿Habrías decidido participar siendo una terapia grupal con compañeros?
4. ¿Cómo has vivido el proceso
5. ¿Ha provocado algún cambio en tu práctica docente o en el trato con alumnos y compañeros?

Madre de Luis

1. ¿Por qué accedieron a que su hijo participara en el proyecto?
2. ¿Han notado algún cambio en Luis desde comienzos de curso que pueda ser atribuido al taller?
3. ¿La participación de Luis en el taller en horario lectivo, les ha supuesto algún problema o conflicto con los profesores?
4. Luis ha pasado por otros tipos de terapias, ¿consideran que ha habido diferencias, ventajas o desventajas respecto a unas y otras?

Lucía

1. ¿Por qué accediste a participar en el taller?
2. ¿Por qué crees que accedieron tus padres?
3. ¿Crees que fue una buena idea que el taller se hiciera fuera del horario lectivo?
4. ¿Cómo has vivido el proceso?
5. ¿Crees que falló algo en el taller?
6. ¿Consideras que es necesario un espacio para el desarrollo personal y la creatividad dentro del instituto?

Esther

1. ¿Por qué crees que es necesaria la arteterapia en el entorno educativo?
2. ¿Ves necesaria la intervención con el profesorado?
3. ¿Qué dificultades te has encontrado?
4. ¿Cómo has vivido el proceso? ¿Cómo te has sentido?
5. Una vez analizado lo ocurrido, ¿qué consideras que se debería cambiar para mejorar el modelo de intervención?
6. ¿Crees posible que algún día la arteterapia podría estar incluida dentro del sistema educativo?

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abrams, B.J. (2005). Becoming a Therapeutic Teacher for Students with Emotional and Behavioural Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 38(2), p.40.
- Aguerro, I. (1999). El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo. Consultado el 3-4-12 en <http://www.oei.es/administracion/aguerro.htm#3>
- Anderson L. (2006): Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography* Volume 35 Number pp. 373-3954 Sage Publications. Extraído de <http://online.sagepub.com>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Extraído el 2-5-2012 desde <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, D.L.
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- Botella, L y Vilaregut, A. (s/f). *La perspectiva sistémica en terapia familiar: Conceptos básicos, investigación y evolución*. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna Universitat Ramon Llull. Extraído el 22-4-12 de <http://jmonzo.net/blogeps/terapiafamiliarisistemica.pdf>
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- Callejón, M.D. (2005). Arteterapia contra la marginación social. La integración personal y social desde la escuela. En *Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación*. Domínguez Toscano, P. (coord). 167-177. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. Extraído el 4-12-11 de http://www.asanart.es/docs/principios_ambitos.pdf
- Callejón, M.D. (2006). Arteterapia para escolares en ambientes desfavorecidos. en *Arteterapia*. En *Nuevos caminos para la mejora personal y social*. 59-69. Extraído el 4-12-11 desde http://www.asanart.es/docs/nuevos_caminos.pdf
- Díaz Barriga, A. (1983). Los procesos de frustración en la tarea docente. En *Tarea Docente. Una perspectiva grupal y Psicosocial*. 64-76. México: Ed. Nueva Imagen,

Universidad Nacional Autónoma de México. Extraído el 15-4-2012 desde <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100729233046.pdf>

- Domínguez, P.M. (2006). Arteterapia en la educación para la igualdad. En *Nuevos caminos para la mejora personal y social*. 71-89. Extraído el 4-12-11 desde http://www.asanart.es/docs/nuevos_caminos.pdf
- Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271. Extraído el 15-4 desde <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/447>
- Fernández I, y Fernández C. (s/f). *La intervención social en el contexto educativo: funciones y expectativas de los PTSC*. Extraído el 19-4-12 de http://www.fes-web.org/archivos/congresos/congreso_10/grupos-trabajo/ponencias/886.pdf
- Fiorini, H. (2006). Formaciones de los procesos terciarios. Una tópica del psiquismo creador en *El psiquismo creador*. Psicología Profunda. Buenos Aires: Paidós. Extraído el 12-3-12 de http://www.hectorfiorini.com.ar/form_ter.pdf
- Gardner, H. (1998): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gonzalo, N. (2012). *La educación artística y el arte como terapia: un camino para construir la identidad del adolescente*. Tesis doctoral presentada por Nuria Gonzalo Vegas; directora, Noemí Martínez Díez. UCM.
- Hautala, P.M. (2011). Art therapy in Finnish schools: education and research. *Arteterapia: Papeles del arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 71-86. Madrid: Servicio de publicaciones UCM.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. Extraído el 10-4-2012 de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>.
- Larbán Vera, J. (2010). Ser cuidador. El ejercicio de cuidar. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 50, 55-99. Extraído el 14-5-2012 de <http://www.sepyrna.com/documentos/articulos/ser-cuidador-ejercicio-cuidar.pdf>.

- Lopez Cassà. E. (2012). La inteligencia emocional en el aula. En *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Bisquerra, Rafael (Coord.). 45-55. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Extraído el 12-4-12 de <http://www.faroshjd.net/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>
- López Fdez. Cao, M. y Martínez Díez, N. (2006). *Arteterapia Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Tutor.
- López Fdez. CAO, M. y Martínez Díez, N. (2004). *Arteterapia y educación*. Madrid: Consejería de Educación.
- Marina, J.A. (2010:) *La educación del talento*. Barcelona: Planeta
- Marxen, E. (2011). *Diálogos entre arte y terapia. Del “arte psicótico” al desarrollo de la arteterapia y sus aplicaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Díaz, N. (2006). Talleres de arteterapia con personas de distintas edades afectadas con el síndrome de Tourette en Investigaciones en curso sobre arteterapia en la Universidad Complutense. *Revista de Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 1. 62-67. Madrid. Servicio de publicaciones UCM.
- Montero-Sieburth, M. (s/f). *La Auto etnografía como una Estrategia para la Transformación de la Homogeneidad a favor de la Diversidad Individual en la Escuela*. Extraído el 20 de Abril de 2012 desde http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/74.pdf
- Montiel Hijano L. M. (2010). La importancia de la salud laboral docente: estudio de caso. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*. vol. 3, nº 5, 11-29. Extraído el 7-5-12 de https://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3160631
- Moriya, D. (2006). Ethical Issues in School Art Therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 23(2), 59-65. Extraído el 3-3-12 de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ777004.pdf>
- Palacios, R y Coronas, A. (2003). Problemática psicoeducativa de estudiantes de secundaria y bachillerato: una experiencia en el campo de la psicología. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. Vol 6 núm. 3. Universidad Nacional Autónoma de México. Extraído el 7-5-2012 de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/ServicioSocial/ponenciasersoc.pdf>

- Segovia, N. (2012). Programa de aprendizaje emocional y social en los centros SEK, en *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* (pp.109-115).Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Disponible en <http://www.faroshsid.net/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>
- Winnicott, D. (2008). *Realidad y juego.* Barcelona: Gedisa.
- Woods, P. (1998): *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* Temas de educación Paidós. Barcelona: Paidós.

Documentos legales:

- LOE, Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de Mayo.
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 5 Enero de 2007). Anexo I. Competencias básicas.
- <http://www.educa.madrid.org>