

MÁSTER EN ARTETERAPIA TRANSDISCIPLINARIA Y DESARROLLO HUMANO

Aportaciones del Arteterapia transdisciplinaria al contexto educativo. Cartas de viaje.

TRABAJO FIN DE MÁSTER CURSO 2015/2016

Patricia García Gómez
Mayo 2016
Supervisor: Edmundo dos Santos

Instituto de Arteterapia Transdisciplinaria y Desarrollo Humano
Reconocido por la Universidad European Graduate School





ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

De la mano del cuento.

Carta 1: Cómo fui llegando al arteterapia. Mi relación con el arte.

Carta 2. El marco teórico. Fundamentos del Arteterapia Transdisciplinaria.

Experiencia artística, experiencia estética: el despertar del cuerpo.

El proceso creativo.

El juego y el placer.

Transdisciplinariedad.

La mirada fenomenológica.

Diálogo con la obra de arte.

El poder de la metáfora.

Orientación hacia las potencialidades de la persona.

Polaridades.

El humor, savia que alimenta.

El encuadre.

El diálogo entre moral y ética.

El dispositivo grupal.

El aprendizaje vivencial.

Carta 3. Enmarcar mis prácticas.

3.1. El ámbito educativo.

3.2. Los grupos: contexto, características y objetivos.

“Tejiendo lazos”

“El taller artístico”

3.3. Un horizonte común. Objetivos.

Los espacios saludables.

La actitud prosocial

El placer y el proceso creativo compartido.

Carta 4. Los procesos.

4.1. "Tejiendo lazos"

4.1.1. ¿Estoy haciendo arteterapia?

4.1.2. ¿Qué sucedió en la fase 1?

Las flores de la ternura y la violencia.

4.1.3. La segunda fase.

Las artesanías.

4.1.4. La fase 3.

Los centros artísticos: la participación y la creación del acontecimiento.

Los diarios y las resonancias.

El trabajo con la máscara neutra y la nariz de clown.

4.1.5. No olvidar: la cosecha.

4.2. "El taller artístico"

La importancia de la sensación: Presentación de los 5 sentidos.

El gesto: El mural y la representación.

De la construcción de muñecos a la creación de máscaras y títeres gigantes.

Carta 5. Conclusiones y recomendaciones.

5.1. Sobre los objetivos.

Los espacios saludables.

Lo prosocial

El arte compartido y participativo.

5.2. El horizonte del arteterapia en el ámbito educativo.

5.3. Mi mirada en transformación.

Carta 6. Carta a mí misma.

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

De la mano del cuento.

Tengo miedo del fracaso, hace mucha pupa.

En blanco. Blanco sobre blanco. La niebla espesa parece que quiere abrirse. Una mujer lustrosa, de sonrisa plácida, zapatos rojos, curvas, movimientos libres; le acompaña una música envolvente. Avanza. Detrás de ella se ha quedado otra mujer. Su cuerpo es enjuto. Viste un camisón gris, ajado. Va descalza y tiene pies de bestia, el pelo hirsuto, el gesto triste y amenazante a la vez. Lleva en la mano una vara larga y la empuña como un arma mientras grita algo. A ver, ahora se escucha mejor. Dice: “¡Mal, mal, mal! ¡No, no, no! ¡Palo, palo, palo!” Parece muy disgustada, esta mujer. No camina, pero acusa a diestro y siniestro, como si acusara al vacío porque no se ve más que oscuridad donde ella está. Pero su grito es penetrante, sus aspavientos no tienen tregua.

Cerca de la mujer de zapatos rojos hay cofres que están temblando como en una lucha por querer abrirse mientras la presión del aire exterior se lo impide; bajo de sus zapatos, dentro de la tierra, semillas que dormían enloquecen de miedo mientras se resquebrajan arriba y abajo, temen dar a luz monstruos. Los zapatos rojos viran su dirección, la silueta de la mujer surca el espacio hacia aquel palo de movimiento insaciable. Valiente, lo hace todo de una manera natural, decidida. Ahora regresa al lugar donde los cofres ya han cesado su lucha y lucen abiertos. Su interior brilla. Dentro de la tierra, las semillas han comenzado a sentir cosquillas: el movimiento de las raicillas hundiéndose en la aterciopelada materia y el gesto del nuevo tallo que busca desperezarse en sus hojas tendidas ya al sol, bailando. Se oyen risas de muchas clases, como pájaros libres. Cuando la silueta de la bella mujer deja aparecer aquella de la que sujetaba el palo, se ve, en lugar de la narizota de antes, una redonda y reluciente nariz roja.

Retomo mi tesina después de varios meses sin tocarla. Después de la difícil experiencia de la presentación a finales del pasado curso. Me ha costado encajar el dolor que me produjo esa fase del proceso. Ahora, camino en un territorio inhóspito y desconocido, con ganas de transitarlo, conocerlo y dejar que se dé la transformación. Para ello, calzo mis zapatos rojos.

Imagino una ceiba, su tronco verde por la clorofila. Realiza la fotosíntesis cuando el árbol no tiene suficientes hojas para captar la luz del sol. Imagino sus raíces, las pinto de colores. Cada una de estas energías cromáticas llega como una carta escrita desde la aventura humana, subyacente en la cotidianidad de mis prácticas y en la cotidianidad de la concepción y escritura de esta tesina.

Carta 1: Cómo fui llegando al arteterapia. Mi relación con el arte.

Recuerdo que en mi infancia, me gustaba mucho dibujar y pintar, y era reconocida por ello. ¡Qué bien lo haces! ¡Qué bonito! Estaba orgullosa de mi habilidad, me sentía segura. Jugar en el colegio con la tierra mojada por el agua de la fuente para hacer cacharritos, hacer formas con plastilina, con miga de pan o con la cera roja que recubría los quesitos redondos mini babybel, en la mesa, al acabar de comer, me llenaba: modelar, crear figuras, sentir los materiales entre mis manos. Esto no obtenía reconocimiento, pero tampoco lo buscaba. Lo sentía como una extensión de mi imaginario, mi mundo onírico, íntimo, misterioso, esencial y poderoso. También me recuerdo creando figuras de niñas y niños en papel, con una pestaña para que se quedasen de pie, y con ellas jugaba a crear relaciones: uniones, desuniones... un juego simbólico en el que podía canalizar y tal vez ensayar el escenario, que empezaba a sentir complejo, de las relaciones humanas.

Al llegar la adolescencia, me alejé de la expresión plástica y me identifiqué más con la expresión escrita, la literatura. Coincidió esta etapa con la enfermedad de mi madre, con la vivencia del dolor y el miedo profundo. Mi familia sufría, yo sufría. Cuando mi madre murió, yo tenía 16 años. En esa época y durante muchos años más, no sabía cómo sostener mi dolor, hacía lo que podía. Sentía pánico por las noches, la amenaza de un ataque, una enfermedad, la muerte. Estaba acobardada. Esta situación se fue haciendo menos intensa, aunque los cauces que el dolor había dejado estaban muy marcados.

Llegado el momento de elegir qué estudios universitarios hacer, también sentía una gran desorientación. Inicié Derecho pero a los dos meses, abandoné el curso. Fue un tiempo de mucho vacío. Al año siguiente decidí matricularme en Bellas Artes.

Por un lado, supongo que de manera no consciente, me seducía la posibilidad de volver a hacer cosas por las que se me reconociera y así volver a tener un lugar en el mundo. Por otro, sabía que necesitaba abrir un camino en el que pudiera volver a contactar conmigo misma, creer en mi capacidad de crear y re-crearme. Buscaba expresión, era urgente. El arte podía ser la terapia que necesitaba. Pero ese camino no fue inmediato. Conversar, compartir, descubrir al otro, tocar mis paredes internas para descubrirme, ¿querer o no querer ser artista? Saber que lo era, no creerme que lo era. ¿Qué era el arte? ¿Qué opinaba este, aquella, aquel? La desorientación continuaba.

Dos años después de licenciarme, en 2001, tuve la gran suerte de empezar con un taller de Formación para la Interpretación actoral. En este taller, era esencial el desarrollo de la expresión corporal y dramática. Contactar con mi cuerpo, tan abandonado y tan temido durante 10 años, fue profundamente reparador. El contacto con otros cuerpos a los que poder sentir y por los que poder ser sentida fue una experiencia conmovedora. Ahora sí, con la potencia de la experiencia estética comencé a despertar, mover y sanar bloqueos emocionales. Se fueron creando puentes entre el pensar, hacer y sentir. Mis profesores, por los que siento un agradecimiento infinito, fueron Rafael

Ricart y Andrés Moreno.

En 2002, empecé a interesarme por el Arteterapia: ¿Qué era? ¿Dónde se estudiaba? Vi varios másters pero no me decidí por ninguno. Hablé con un profesor de la Facultad de Bellas Artes, donde estudiaba mis cursos de Doctorado, y me remitió a una persona vinculada al arteterapia: Ana Hernández. Ella había colaborado con una asociación, un Aula de Pintura dirigida a personas con trastorno mental crónico. Desde 2002 a 2010, estuve participando como profesora de dibujo y pintura voluntaria en esta iniciativa llamada Shalom Art, que estaba subvencionada por Caritas. Las personas usuarias eran derivadas al Aula por sus centros de día correspondientes. Junto a ellas, también había personas voluntarias que dinamizaban la atmósfera de trabajo durante las sesiones.

Mientras continuaba mi colaboración en *Shalom Art*, en el 2003 aprobé la oposición para ser Profesora de Dibujo en Educación Secundaria. Desde que empecé a dar clases en educación secundaria, mi interés por potenciar el desarrollo personal de mis alumnos y alumnas a través del arte ha estado presente.

Otra línea importante para mí dentro del cultivo de mi bienestar, el compromiso con mi autocuidado y la búsqueda de herramientas para fomentar el cuidado en otras personas, ha sido el trabajo corporal. Desde 2007 hasta hoy, recibo clases de *Trabajo con el potencial corporal* y, entre 2011 y 2013, realicé una formación como facilitadora de esta práctica. Esto supuso para mí la adquisición de herramientas de facilitación de grupos: una interacción con el otro desde el buen trato y el respeto a los diferentes ritmos, la invitación a la escucha interna y la comunicación empática.

Fue en 2010 cuando realicé el primer curso vinculado directamente con el Arteterapia. Se llamaba *Introducción a la Arteterapia. Intersecciones... A través de la Danza – la Plástica – la Palabra*, y estaba impartido por Mireia Bassols, Eva Bonet, Teresa Monsegur, en l'Escola d'Expressió i Psicomotricitat Carme Aymerich, en Barcelona. A partir de este curso, quise explorar cosas que había aprendido, sobre todo con mi grupo de *Shalom Art*, pero el Aula no quería definirse dentro de lo arteterapéutico, era otra cosa. Después del cierre de este capítulo pude darme cuenta de la importancia que tenía hacer un trabajo personal intenso para poder acompañar a otras personas en el camino del Arteterapia.

En 2011, inicié una psicoterapia individual. No tenía una orientación declaradamente arteterapéutica, pero en ella apareció la expresión artística como parte del proceso. La escritura e ilustración de un cuento de sabiduría, fue algo muy importante para mí en ese camino. Sentí con claridad la fuerza que tiene trabajar plástica y literariamente totalmente conectada con mi ser completo: lo que sé, lo que no sé, lo que deseo, lo que necesito... todo esto buscando la forma de ser expresado. Este proceso, sostenido por mi terapeuta, cobraba un sentido liberador que pocas veces había experimentado. Durante 2012 exploré las posibilidades del Arte como meditación, a través del enfoque de Carol S. Siegel. Esta autora está vinculada a la Consciencia Sensorial. La escucha del propio cuerpo y sus sensaciones conjugada con la exploración plástica me proporcionaba un espacio de libertad que no había conocido antes. El acto de pintar y el de dibujar habían cambiado su sentido y su repercusión

en mí.

En 2013, volví a replantearme la posibilidad de formarme en Arteterapia y realicé un *Curso de sensibilización al Arteterapia*, en la Universitat de Girona. Fue el mismo año en que hice el *Curso Introducción al Arteterapia Transdisciplinaria y desarrollo humano*, organizado en ese momento por ISPA, con el que iba a iniciarse mi camino en el Máster.

Desde el primer momento, esta formación supuso para mí hacer frente a muchas dificultades que en el día a día me habían pasado inadvertidas. Creía haber avanzado bastante en mi autoconocimiento y también consideraba que tenía una buena caja de herramientas para generar mi propio bienestar, pero resultó que ese trayecto había sido un trámite de todo el viaje que me queda por realizar. Desde el primer día del Introductorio hasta el último día de cierre del Máster, la formación ha supuesto para mí un continuo contacto con mi vulnerabilidad. Y junto a la vulnerabilidad, también he ido descubriendo y activando mis fortalezas. Entre otras cosas, he aprendido a aceptar mi complejidad y la del otro, a no temer tanto como antes a mis propias sombras y a apreciar, y sacar a pasear, mis luces.

Carta 2. El marco teórico. Fundamentos del Arteterapia Transdisciplinaria.

Esquirlas
Palabras estalladas por la presión de mis sés amurallados.
Confusión, envidias, impotencias. Juicios.
Empecé la formación sintiendo que estaba arraigada en otra tierra,
Trasplantada a la fuerza.
Y, sin embargo, este era el lugar que buscaba.
Llegué, encontré:
Mi Angustia,
Velada y desvelada.
Mi alegría,
Velada, desvelada.
Anhelante sin rostro.
Ahora, rostrizándome,
Ahora, me detengo a mirar:
Qué hay, qué se me entregó, qué me despertó.

Experiencia artística, experiencia estética: el despertar del cuerpo.

¿Cuáles son los fundamentos del Arteterapia Transdisciplinaria? El objeto del arteterapia, como dice Mónica Sorín, es el “proceso de transformación del ser humano a través de la experiencia artística y estética”¹.

Para que este proceso se dé, la persona, centro del encuentro terapéutico, llega en busca de ayuda con sus posibilidades, con sus recursos y con sus límites, en busca de un acompañamiento que le permita desarrollar su expresión y su capacidad de comunicarse. Aunque a veces esta condición de búsqueda no es el motor por el que se inicia una intervención arteterapéutica. Sucede que, en muchas ocasiones, es la institución, por medio de un equipo o un agente individual de la misma, quien decide que se establezca este encuentro. En ese caso, solo cuando ambas partes, usuaria/paciente/persona y terapeuta/persona, se abren a la oportunidad, se puede producir el vínculo terapéutico y con él, la posibilidad de transformación.

El arte, que siempre nos implica “en cuerpo y alma”, es la sustancia, el soporte, la herramienta que nos va a permitir esos procesos de transformación y sanación. En el Arteterapia, el arte se pone al servicio de la vida: permite tanto la expresión como la recepción participante, ambas dimensiones de la experiencia artística-estética. Como dice Mercedes Gysin: “El arte tiene que contarnos algo y lo que el arte nos dice no debe ser ignorado. Las personas necesitamos que nos cuenten historias y necesitamos escuchar y que nos escuchen. Necesitamos encuentros entre obra de arte y ser humano, igual que de persona a persona.”²

El arte canaliza nuestra experiencia humana, nos ayuda a auto-interrogarnos, a integrar sentidos, a resignificar nuestra relación con lo que nos sucede. “El arte consiste en hacer de lo invisible e intangible, de lo que se siente pura y simplemente, una realidad visible y tangible.”, expresó el pintor y artista gráfico František Kupka. El adentro y el afuera entran en diálogo, se produce la expresión, y con ella la oportunidad de elaborar y reelaborar lo expresado.

Asimismo, si concebimos nuestra propia vida como obra de arte, podemos re-vivirnos, nos recrearnos y co-crear nuestra realidad de la mano de la afirmación: “yo también tengo algo que aportar”.

Hablar de experiencia estética es hablar de despertar del cuerpo. Me gustaría traer aquí la reflexión que Susan Buck-Morss hace partiendo de la etimología de la palabra Estética: “*Aisthítkos* es la palabra griega antigua para aquello que “percibe a través de la sensación”. *Aisthísis* es la experiencia sensorial de la percepción. El campo original de la estética - dice- no es el arte sino la realidad, la

1 GYSIN, Mercedes y SORÍN, Mónica (Compiladoras), *El arte y la persona. Arteterapia: esa hierbita verde*, ISPA Edicions, Barcelona, 2011. Este libro es el resultado de la compilación de textos que Mercedes Gysin y Mónica Sorín, fundadoras del Máster, realizaron y publicaron en 2011. En la primera de las dos partes en que está dividido el libro, encontramos sendos textos de Mercedes Gysin y Mónica Sorín, en los que quedan contenidas gran parte de las bases sobre las que se sustenta el enfoque de la formación y a los que aludiré a lo largo de la tesina y en especial en este apartado dedicado al marco teórico de mis prácticas.

2 Ibíd. Mercedes Gysin, p. 30.

naturaleza corpórea, material. (...) Es una forma de conocimiento que se obtiene a través del gusto, el tacto, el olfato, la vista, el oído: todo el sensorium corporal.”³

La autora habla de que ese sistema sinestésico⁴ se encuentra, en nuestra contemporaneidad, abotargado, anestesiado: “El problema es que en las condiciones del shock moderno -los shocks cotidianos del mundo moderno- responder a los estímulos sin pensar se ha hecho necesario para la supervivencia.”⁵ Solo a partir de una voluntad de activación de ese sistema sensorial-perceptivo nos podemos volver a permitir vibrar en el mundo y con el mundo. Continúa la autora: “En esta situación de crisis en la percepción ya no se trata de educar al oído no refinado para que escuche música sino de devolverle la capacidad de oír. Ya no se trata de entrenar al ojo para la contemplación de la belleza, sino de restaurar la “perceptibilidad””⁶

De alguna manera, esta llamada conecta con lo que en la formación nombramos como “cuerpo vibrátil”, noción acuñada por Suely Rolnik hacia 1987⁷.

“Dicha noción se refiere a la capacidad de los órganos de los sentidos de dejarse afectar por la alteridad, e indica que es todo el cuerpo el que tiene tal poder de vibración de las fuerzas del mundo.”⁸

La cuestión sigue siendo que algo ha de abrir las puertas y las ventanas de nuestra capacidad sensorial y perceptiva, y ese algo es un acto de voluntad que ha de ir acompañado con una tarea de sensibilización.

Entrar en el “cuerpo vibrátil” es dejarse afectar por el mundo, dejarse sentir y salir de programas que nos cierran. Es apelar a lo indómito de nuestros sentidos, confiar en su verdad no disciplinada. Para la persona, en tanto arteterapeuta, es un camino esencial para desarrollar su tarea; para la persona, en tanto que persona, es un camino esencial para vivir con plenitud la existencia. El arte puede asumir ese papel despertador puesto que su sustancia es sensorial.

Reuniendo experiencia artística y experiencia estética, encontramos la afirmación de Pichón Rivière en *El proceso creador*: “Lo siniestro, al ser elaborado como vivencia estética se ha transformado en maravilloso.”⁹ El arte tiene la potencia de establecer el puente entre esos dos polos vitales. Cada persona sale de lo siniestro hacia lo maravilloso de una manera distinta. En palabras de Kesselman,

3 BUCK-MORSS, Susan, “Estética y anestésica: una reconsideración del ensayo sobre la obra de arte”, en *Walter Benjamin, escritor revolucionario*, Interzona Editora, Buenos Aires, 2005.

4 Ibíd. “(...) llamaremos “sistema sinestésico” a este sistema estético de conciencia sensorial descentrado del sujeto clásico, en el cual las percepciones externas de los sentidos se reúnen con las imágenes internas de la memoria y la anticipación.” p. 183.

5 Ibíd. p. 188.

6 Ibíd. p. 190.

7 ROLNIK, Suely, *Cartografía sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*. Reedición Porto Alegre: Sulinas, 2006, 3ª edición 2007.

8 ROLNIK, Suely, *La memoria del cuerpo contamina el museo*, Traducción: Damian Kraus revisada por Ana Longoni, http://eipcp.net/transversal/0507/rolnik/es/#_ftn9

9 PAVLOVSKY, Eduardo y KESSELMAN, Hernán, *Espacios y Creatividad*, Editorial Galerna, Buenos Aires, 2007. Kesselman cita a Pichón Rivière, p. 63.

“cada uno trata de salir de lo siniestro hacia lo maravilloso “como puede” y no como se lo ordenan los manuales”¹⁰. Pues bien, el itinerario no lo puede dictar ninguna norma desde afuera, solo puede ser trazado a partir de la reactivación de la responsabilidad que cada persona tiene en relación a su propia vida. Este punto es clave en el enfoque de esta formación. “¿Qué hago con lo que me sucede?” Una pregunta que puede salir a nuestro paso una y mil veces. Una pregunta que nos desadormece.

El proceso creativo.

El último módulo de la formación, “La terapia orientada en la obra. La mirada creativa”, impartido por Eva Roig, fue para mí esclarecedor respecto a la conexión entre proceso terapéutico y proceso artístico.

Durante la primera parte este módulo, nos sumergimos en el proceso de creación de una obra plástica. Dentro de nuestro maletín de artistas llevábamos también preguntas: ¿Qué es lo que me inspira? ¿Qué detona el proceso creativo? ¿Cómo creo mi atelier artístico? ¿Cómo es el desarrollo del proceso? ¿Cuándo acaba? Fue en la última sesión del módulo cuando estas preguntas revelaron para mí su eco con el encuentro terapéutico. En la práctica “el como si del encuentro terapéutico”, una persona tomaba el rol de terapeuta, y otra el rol de paciente, que aportaba su obra plástica para poder establecer e investigar la relación triangular paciente-obra-terapeuta. Una tercera persona realizaba una crónica de lo que sucedía en ese encuentro y una cuarta, hacía una obra artística en resonancia a lo acontecido. Inspiración, respuesta estética, creación del encuadre, tarea, diálogo con la obra... Aprendí que el proceso creativo es global, polifacético y transformador. Habita en el proceso artístico y en el proceso terapéutico. Constituye la actitud con la que me posiciono en el mundo y me relaciono con él.

La creatividad implica la invención, la producción de algo nuevo, “una nueva solución -nueva al menos para quien la crea-, y propone un descentramiento del estado de la cuestión, a través del cual el sujeto busca “otros modos” “otras alternativas” que permitan la solución del problema o situación planteada. Este estado favorece la apertura hacia discursos ajenos al nuestro, hace surgir la fluidez, la flexibilidad, la tolerancia, la ambigüedad y la originalidad”¹¹

La huella de la mirada creativa puede encontrarse en todo aquello que no se somete a un patrón homogeneizador, sea cual sea el ámbito del que estemos hablando. Así, “desarrollar una comunicación no agresiva, incorporar la razón en la resolución de conflictos, hacer que lo pequeño sea hermoso, autoconstruir la vivienda, saber seleccionar información relevante, desarrollar redes locales o recuperar la calle”¹² son actos creativos. Pero también es creación humana el empeño para

¹⁰ Ibíd. p. 69.

¹¹ LÓPEZ, Marián y MARTÍNEZ, Noemí, *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*, Ediciones Tutor, Madrid, 2006. Referencia a Guiford, 1963, en p. 19.

¹² Ibíd. Referencia a Cembranos, 1997, en p.21.

la guerra, la destrucción y la muerte. Ser conscientes de esto nos puede ayudar a buscar la manera de ligar la humana capacidad creadora con los aconteceres vitales de manera que contribuyan a la convivencia, el bienestar y el mejoramiento de las condiciones de vida, para que de esa forma se le reste posibilidades a lo mortífero y lo devastador que habita en cada ser humano¹³.

A través del arte, la creatividad se pone en juego. De modo simbólico, el arte me permite ponerme en situación de tomar decisiones, arriesgarme, equivocarme, cambiar de itinerario, detenerme, cerrar procesos. Dialogando con la materia y con las herramientas, entramos en una pregunta sobre nuestra capacidad de salir al mundo, expresarnos a través de nuestro cuerpo en acción. El arte me ayuda a elegir, a decidir, a trazar el camino que va desde el apego a la experiencia de fusión hacia la conquista de mi autonomía. Para crear, la persona necesita confiar en sí misma, permitirse la exploración, el error y el acierto. Ir familiarizándose con esta íntima capacidad creadora puede afianzar de manera paralela la confianza de la persona en sus recursos y también la confianza en el proceso. Crear la propia vida como obra de arte, la libera de quedar adherida al dictado de otros que se cree que la legitiman. Nos puede parecer una osadía, pero dejar de vivir en función del estimado público, como dice Mónica Sorín, es el mejor desafío que podemos tomar para vivir una vida más plena.

El juego y el placer.

"Solo en la medida en que el hombre juega puede crear y solo en la medida en que se abre a un juego creador puede acceder entonces a la experiencia de la obra de arte."

Marta Inés Tirado, *El juego de ser... humano*

Según Winicott, "la psicoterapia se da en la superposición de dos zonas de juego: la del paciente y la del terapeuta. Está relacionada con dos personas que juegan juntas. El corolario de ello es que cuando el juego no es posible, la labor del terapeuta se orienta a llevar al paciente, de un estado en que no puede jugar, a uno en que le es posible hacerlo". Desde esta afirmación, Pavlovsky escribe: "aun en la psicoterapia analítica más ortodoxa, el paciente tiene que aprender a "jugar"; es decir, a "crear". No hay curación sin juego. La curación sería la posibilidad de dejar de repetir los gestos de la infancia paralizadores de la creación, en la transferencia, e intentar superarla a través de un juego mutuo con el terapeuta, juego liberador que daría un movimiento inédito de creación, de libertad."¹⁴

En el juego se experimenta el "como si". Esta premisa puede favorecer una disponibilidad en la persona para que se dé una re-creación del ser; las fronteras entre las realidades externas e internas

13 TIRADO, Marta Inés, *El juego de ser... humano*, Colección Ciencia, Arte y Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia, 1998, p. 12.

14 PAVLOVSKY, Eduardo, *Proceso creador. Terapia y existencia*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, 1982.

se borran y se producen contactos casi alquímicos en los que nada queda igual que antes.

Entroncando el arteterapia con el territorio de la educación, no hemos de olvidar que allí donde el ser humano juega y se recrea adquiere los aprendizajes más significativos de su vida.

Transdisciplinariedad.

"If I could say it in words, there would be no reason to paint"

Edward Hopper

El concepto de Transdisciplinariedad acompaña, en esta formación, al de Arteterapia.

Edgar Morin dice: "Las respuestas hay que buscarlas en la dialógica comunicacional de los saberes. La verdad no como espacio, hito o lugar, sino como discusión susceptible de intercambiar hallazgos para redefinirse continuamente. Una verdad fluida y no concreta. Una verdad que cambia de estado."¹⁵

En la Arteterapia Transdisciplinaria, el Arte es central, pero el marco de pensamiento y acción también lo constituyen una diversidad de saberes como son la Antropología, la Filosofía y la Psicología, que forman parte de esa dialógica comunicacional de los saberes que apunta Morin. En el diálogo que se establece entre ellos habita la asunción de la complejidad que somos y, a su vez, representa la aspiración a una comprensión lo más profunda posible de la misma.

En nuestro enfoque, también es transdisciplinar el modo en que se encuentran y dialogan las diferentes disciplinas artísticas. Afirma Stephen Levine:

"El cuerpo es el medio de expresión humana; todas las disciplinas artísticas deben su potencial a su habilidad de recurrir a modalidades sensoriales en particular, ya sea por separado o combinadas. Cada disciplina artística logra sus objetivos al transformar la experiencia sensorial en imaginación. Sobre la base de esta transformación imaginativa de los sentidos, el significado surge como una forma sensitiva, encarnada. El origen de la obra está en la capacidad del cuerpo para expresarse y en el potencial de la imaginación para transformar la experiencia sensorial en forma artística"¹⁶

El paso de una disciplina a otra es lo que llamamos el "transfer artístico" o "transfer transdisciplinario"

15 DÍAZ, Gonzalo, *Edgar Morin y los principios de la transdisciplinariedad*, <http://blog-citio.blogspot.com.es/2009/09/edgar-morin-y-los-principios-de-la.html>

16 LEVINE, Stephen. Traducido por Arturo Solari en *El arte y la persona. Arteterapia: esa hierbita verde*, p. 28.

o “transfer intermodal”. En la formación aprendemos a acompañar a las personas para que pasen de un modo de expresión a otro cuando es conveniente, así como también desarrollamos recursos para poder responder estéticamente al trabajo de la persona a quien estamos acompañando. De este modo se llega a territorios más profundos y se convocan múltiples despertares sensoriales que equivalen a un despertar cada vez más global de la persona. Pasamos de la imagen a la palabra; de la música a la pintura; de la danza a la escultura, de ella a la poesía; del canto al trazo... cada modalidad sensorial va desplegando el caleidoscopio multidimensional de nuestra experiencia humana.

Según Mónica Sorín, en este “andar por los márgenes, en ese movernos entre el rigor (y la intensidad) de la ciencia y la intensidad (y el rigor) del arte, entre el sentido de la lógica y la lógica de los sentidos, entre los diversos lenguajes artísticos, reside gran parte de la complejidad de nuestra tarea; también su provocadora y desafiante belleza.”¹⁷

La mirada fenomenológica.

“La mirada filosófica fenomenológica se orienta en el “qué es” y el “cómo es” para que toda explicación se mueva en el espacio concreto del aquí y ahora.”¹⁸ Este enfoque, esencial dentro de la formación, permite que la mirada que cultivamos sea una mirada que observa lo que acontece en el mundo, incluidos los fenómenos mentales, tal y como aparecen ante nuestra conciencia, tratando de dejar a un lado la observación enraizada en presupuestos y en ideas previas. La actitud fenomenológica nos abre el mundo de la experiencia como un campo legítimo para la investigación filosófica¹⁹. Nos disponemos a escuchar lo que acontece situándonos antes de cualquier creencia y de todo juicio, explorar simplemente lo dado.

En esa exploración, se pone en cuestión que las cosas hayan de tener una sola lectura. Aparece entonces la lógica del y frente a la lógica del o. La y nos invita a acoger la multiplicidad de sentidos y significados. En el encuentro terapéutico esta lógica del y establece un diálogo en el que lo que ve una parte complementa lo que ve la otra. Ampliamos el abanico de matices, de espacios habitables, celebramos la diferencia. Cita Mónica Sorín las palabras que Marguerite Yourcenar hace decir a Zenón: “Entre el Sí y el No, entre el Pro y el Contra existen inmensos subterráneos donde el más amenazado de los hombres podría vivir en paz”²⁰.

Diálogo con la obra de arte.

17 GYSIN, Mercedes y SORÍN, Mónica (Compiladoras), *El arte y la persona. Arteterapia: esa hierbita verde*, ISPA Edicions, Barcelona, 2011.

18 *Ibíd.* Mercedes Gysin, p. 41.

19 “The significance of the phenomenological attitude is that it opens up the world of experience as a legitimate field for philosophical inquiry.” KNILL, Paolo J., LEVINE, Ellen G., LEVINE, Stephen K., *Principles and Practice of Expressive Arts Therapy: Toward a Therapeutic Aesthetic*, Ed. Jessica Kingsley Publishers, London, 2005.

20 YOURCENAR, Marguerite, *Opus nigrum*, Alfaguara, Madrid, 1982.

En palabras de Shaun McNiff, una de las personalidades que más ha influido en el desarrollo de las terapias creativas, “el proceso del diálogo con la obra (...) incrementa la variedad de percepciones, puntos de vista y posibilidades de explorar la experiencia a través de las palabras. (...) el diálogo con la obra supone un cambio entre hablar acerca de las figuras de la imaginación y hablar con ellas. El tono del lenguaje tiende a hacerse íntimo y psicológicamente penetrante cuando se nos da la oportunidad de conversar fuera de los modos usuales del habla y de acceder a formas más poéticas e imaginativas de cómo ver la experiencia.”²¹

El diálogo con la obra posibilita que aparezca una pluralidad de voces y también de perspectivas en relación a una realidad que al principio puede presentarse ante nosotras como monolítica. Este viaje hacia la multiplicidad permite airear nuestra relación con lo que nos sucede, hacerla más amplia y flexible. Erosionar el monolito con los susurros de nuestra alma es liberador y nos permite estar presentes en nuestro camino de conocimiento.

Hablar con la obra implica el acceso a un *lenguaje otro* que, al principio puede resultar incómodo, “cierta pérdida de control que puede resultar extraña”²². Dice McNiff: “Cuando la gente siente que el proceso es un poco loco, yo recalco que puede verse como un lenguaje poético y creativo. “Los poetas”, digo, “hablan a las piedras y a los árboles todo el tiempo y estos elementos a su vez hablan a través de los poetas y escritores”.

Descentrarse, olvidarse de lo que una sabe o cree saber de sí misma y dialogar con la obra es dejarse sorprender. A veces, tan metidas y metidos estamos en nuestra novela personal y familiar que no dejamos que surja algo distinto. Al elegir no estar del lado del juicio ni de la interpretación, la terapeuta, en nuestra manera de trabajar, deja una distancia en la que puede circular la relación triangular paciente - obra - terapeuta. Mientras menos cierra la terapeuta, más puede ser la persona quien elabore.

El poder de la metáfora.

«¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes. Las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal.»

F., Nietzsche. Sobre verdad y mentira en sentido extramoral.

Desde que nacemos, nuestra realidad va modelándose a partir de verdades que parecen

21 GYSIN, Mercedes y SORÍN, Mónica (Compiladoras), *El arte y la persona. Arteterapia: esa hierbita verde*. p. 28.

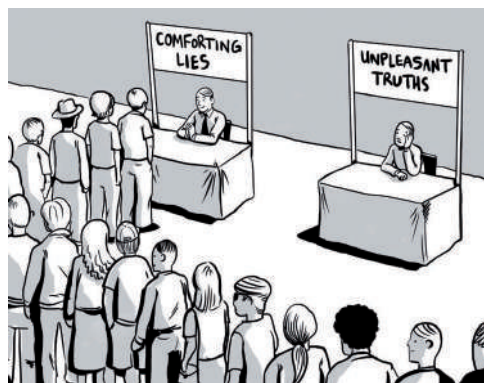
22 Ibíd. p. 29.

incuestionable, naturales. Sin embargo, para todas ellas, hay un tiempo de acuñación que permanece velado hasta que nos dispongamos llegar a él con el espíritu de interrogación y autointerrogación. Trabajar en arteterapia desde la interpretación, sobre todo por parte de la o el terapeuta, nos acercaría al espejismo por el cual nuestras palabras estarían creídas de ser la verdad. En nuestro enfoque, tratamos de reconocer la moneda en el metal, nos alejamos de la interpretación que busca emitir verdades. Empleamos la metáfora estética que es una imagen concreta que nos sirve para describir indirectamente algo. En realidad, las metáforas cumplen una función muy instituyente en nuestra vida cotidiana, tanto que, a veces, no nos damos cuenta. Articular "Yo soy como..." "Me siento como...", puede llegar a crear una metáfora diagnóstica "que facilite la interrogación y elaboración de la novela personal y familiar del paciente".²³

La apuesta por no estar instaladas en el juicio y la interpretación, nos permite trabajar desde la resonancia. Resonar describe una situación por la cual una frecuencia que estaba inactiva, comienza a vibrar en respuesta de otra frecuencia similar que esté vibrando activamente. Cuando una persona se expresa, puede producir una resonancia en el otro. Para que esto suceda, es necesario un estado de disponibilidad y afinación que lo permita.

"Cada palabra hace resonar el conjunto de la lengua a la que pertenece y deja aparecer el conjunto de la acepción del mundo que le subyace... Todo hablar humano es finito en el sentido de que en él yace la infinitud de un sentido por desplegar e interpretar"²⁴

En la formación, he aprendido que la resonancia o respuesta estética puede ser una buena herramienta terapéutica. Está imbricada con el desarrollo de la capacidad de escucha, con la noción de cuerpo vibrátil, y toma forma a través de los diferentes lenguajes artísticos. Se puede resonar con un poema, un dibujo, un gesto...



Sin embargo, es muy saludable preguntarse cuál es la intención de las resonancia. Por un lado, responder estéticamente no debe ser un "reparar en vano". Es mejor no resonar si no creo en lo que digo. Una resonancia tampoco se pronuncia desde la indiferencia, así no es útil. Al contrario, las resonancias pueden ser una oportunidad de desafío para la persona que expresó: puede destruir un saber para entrar en otro que es más cierto, más saludable. La crueldad saludable es la que pone sobre la mesa lo que no es grato de oír pero que si logras escucharlo será bueno para ti.

Este lugar no es un lugar cómodo y sí es un lugar que se construye desde unos límites claros: yo me hago cargo de lo que emito y la otra persona de lo que quiere escuchar. Si emito algo sin intención

²³ Ibíd. Gysin, p. 41

²⁴ ZÚÑIGA GARCÍA, José Francisco, *El diálogo como juego. La hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer*, Editorial Universidad de Granada, Granada, 1995, p. 278.

de agredir y la otra persona lo toma como agresión, por ejemplo, yo no puedo hacerme cargo de ello, es de mi intención de la que me ocupo y me responsabilizo.

Cuando nuestro objetivo no es gustar al otro, sino realizar un acompañamiento hacia la salud del otro, se nos plantea que existe una crueldad saludable que consiste en ser cruel con la crueldad del otro hacia sí mismo.²⁵

Orientación hacia las potencialidades de la persona.

“La esperanza le pertenece a la vida. Es la vida misma defendiéndose”

Cortázar. *Rayuela*.

“Hay que ser muy valiente para vivir con miedo.
Contra lo que se cree comúnmente.
No es siempre el miedo asunto de cobardes.
Para vivir muerto de miedo,
Hace falta, en efecto, muchísimo valor.”

Ángel González. *Nada grave*.

Algo que considero muy importante de lo que hemos aprendido en la formación es a trabajar desde la confianza en los recursos de la persona, orientarnos hacia el reconocimiento de sus potencialidades. Lo hemos ejercitado en cada uno de los módulos, mirando hacia nosotras mismas y hacia el otro.

Personalmente, he experimentado un viaje desde la mirada especializada en detectar la carencia a la mirada que va aprendiendo a ser esperanza, a ver el tierno brote, la fresca sombra donde descansar. El poema que ha dado origen a parte del título del libro de la formación “El arte y la persona. Arteterapia: esa hierbita verde”, es como un manantial donde ir a beber una vez iniciado este viaje:

“¿Cómo desconfiar
aún, si bajo
la losa gris, la
cimentada piedra,
sacó la lengua

25 GYSIN, Mercedes y SORÍN, Mónica (Compiladoras), *El arte y la persona. Arteterapia: esa hierbita verde*. Mónica Sorín, p.70

invencible

esa yerbita verde?"

Fina García Marruz, *Habana del centro*.

Polaridades

La Arteterapia Transdisciplinaria convoca la vivencia, la exploración y la comprensión de nuestras polaridades en tanto que seres humanos complejos. Como escribe Edgar Morin "Cada uno de nosotros alberga galaxias de sueños y de fantasmas, impulsos insatisfechos de deseos y de amores, abismos de desgracia, inmensidades de helada indiferencia, abrazos de astro en llamas, arrebatos de odio, extravíos débiles, destellos de lucidez y tormentas dementes..."²⁶ En el mismo texto, dice: "El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos: sapiens y demens (racional y delirante), faber y ludens (trabajador y lúdico), empiricus e imaginarius (empírico e imaginador), economicus y consumans (económico y dilapidador), prosaicus y poeticus (prosaico y poético)".²⁷

Las polaridades, coexistentes en nosotras, nosotros, se funden, se contaminan, dando lugar a esa "asamblea de almas" que somos, que tan acertadamente nombró Fernando Pessoa.

No se aboga por la instalación de un "pensamiento positivo" que quiera dejar de lado uno de los polos. A lo que invita nuestro trabajo es más bien a un proceso de interrogación ética a las múltiples Bellas y Bestias que nos habitan. Como una de las frases que circularon en el módulo "La vida como obra de arte. Psicología evolutiva II": "Todos podemos encarnar lo adorable y lo abominable". Construir la vida como obra de arte tiene que ver con la comprensión de nuestra complejidad y también con el cultivo de lo adorable, lo vital.

El humor, savia que alimenta.

¡Qué difícil es poner humor en lo que duele! Pero qué sanador es. Solemos deleitarnos en el sufrimiento y pasamos por alto los momentos de alegría y placer, y la vida pasa...

Poner comedia en la tragedia ha sido una clave hermosa y valiosa para mí durante el tiempo de formación, y es un elemento esencial en mi caja de herramientas personal y profesional.

El espacio arteterapéutico es un espacio de defensa de la vida, del placer, de la alegría y del humor. Asimismo, la risa, como virtud fundamental, es el reconocimiento del deseo, y reconocer mi deseo,

²⁶ MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós Estudio, Barcelona, 2001. p. 70.

²⁷ *Ibíd.* p. 70.

me afirma en el mundo. A veces estamos atrapadas en un lamento porque el otro no deja que yo me realice como persona. Si pasamos a la interrogación: ¿Y yo, qué quiero?, se produce un giro fundamental en el que me responsabilizo de caminar hacia mi autonomía. Y si a este caminar lo libero de la solemnidad, ese giro es una danza.

El encuadre.

“El encuadre en arteterapia es el conjunto de normas, una especie de contrato, en el que se pautan las “reglas del juego”, para garantizar la pertinencia y la operatividad de la tarea, así como la contención psicológica (que implica seguridad y libertad psicológicas)”²⁸

Para crear un encuadre terapéutico que garantice la seguridad psicológica han de existir algunos elementos básicos como son el reconocimiento y el respeto hacia la singularidad de cada persona, una actitud que no juzgue, el intento de ponerse en el lugar de la otra persona y el establecimiento de relaciones de confianza que no renuncien al desafío.

Además, para que en el encuentro terapéutico una persona hable de sí misma necesita sentir un espacio seguro, la presencia de unos límites que actúen como abrazo, así como la distancia necesaria para que se sienta a mí misma, su espacio interno, su propia presencia. Como paciente, escuchar y sentir profundamente las palabras de mi terapeuta “Este espacio-tiempo es para ti”, me resultó subversivo. No tenía que actuar respecto a lo que la otra persona esperaba de mí; sobre la mesa, sobre el papel, en el contacto con mi cuerpo, con los materiales plásticos, en el espacio de la conciencia compartida durante ese encuentro, se iría abriendo lo que yo necesitara abrir. Así, he podido y puedo explorar dejándome sorprender y encontrarme con mis temores, dar la bienvenida a mis múltiples voces despertando, practicar la incertidumbre de lo no escrito con antelación. Libre y responsable.

El diálogo entre moral y ética.

Otro de los fundamentos de la formación, que está relacionado con el acto de tomar la responsabilidad de la propia vida, es el ser conscientes de la tensión que existe “en el corazón de cada sujeto” entre la moral y la ética.

La moral, lo instituido, se cuela en nuestra subjetividad e impregna nuestra relación con el mundo. Dice Mónica Sorín:

“Frente a una moral que culpabiliza, exonera, castiga, reprime, vigila, una ética que construye otras prácticas de sí mismo(a). Prácticas de sí que liberan a la imaginación de las múltiples sujeciones adaptativas que las instituciones instituyen, como mandato-naturalización-obviedad de carácter moral. La historia de la humanidad

28 SORÍN, Mónica y Gysin, Mercedes, *El arte y la persona. Arteterapia: esa hierbita verde*, p. 66.

ha sido y es una eterna batalla entre la moral instituida y la ética instituyente.”²⁹

Pero las prácticas de sí implican la existencia de dos opciones vitales, la que está del lado de una ética de la ternura y la que se erige del lado de una ética de la violencia. Con el objetivo de que la ética de la violencia no se instale, se ha de cultivar una ética de la ternura. Ya habíamos visto una alusión a esto en el punto “El proceso creativo”. Mónica Sorín precisa que la tarea de asumir la autonomía puede ser una afirmación de la vida que implique “el rechazo activo ante las variadísimas estrategias de sometimiento y violencia que se va constituyendo hasta concluir en la violencia por la violencia misma.”³⁰

El dispositivo grupal.

Hablamos de grupo para referirnos a un conjunto de personas que se reúnen para realizar objetivos comunes que se concretan en una tarea; ligadas entre sí por constantes de espacio y tiempo, articulados por su mutua representación psíquica y atravesados por múltiples determinaciones socio-deseantes. (Sorín)

El grupo no es un ente maravilloso *per se*. Son los dispositivos que activamos los que pueden hacer que en un grupo se potencie lo grupal, lo individual, lo creativo y lo transformador. En este sentido, la noción de máquina es interesante. Máquina sería el tercero que forman dos, o el cuarto que forman tres; tiene que ver con el concepto de sistema como conjunto de subsistemas. El todo, que en la dimensión de relación podríamos asociar al concepto de entre deleuziano, es más que la suma de las partes.

Cultivar lo grupal tiene que ver con “descubrir que juntos aprendemos y sabemos más, porque la mirada plural despliega multiplicación de sentidos y de significados”³¹

Es una salida de la monocularidad del “esto o lo otro” y una llegada al “esto y lo otro, y lo otro”. Las cosas adquieren más matices.

Además, cuando se activa lo grupal, tenemos la oportunidad de aprender a contener al otro y a ser contenidas, contenidos; podemos cultivar una apertura de la escucha, a desafiar y ser desafiadas y desafiados. Aprendemos a tejer relaciones de confianza que desteejan a su vez las múltiples estrategias con las que se instala en nosotras el sentimiento de aislamiento.

Cuando trabajamos con grupos, como coordinadoras o como participantes, es importante ser conscientes de que en el grupo circulan transferencias, proyecciones y resistencias que constituyen el modo de funcionar del grupo. La transferencia tiene que ver con cómo yo proyecto en un

29 SORÍN, Mónica, *Niñas y niños nos interpelan. Violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades*, Icaria, Barcelona, 2004.

30 *Ibíd.*, p. 19.

31 GYSIN, Mercedes y SORÍN, Mónica, *El arte y la persona. Arteterapia: esa hierbita verde*. Mónica Sorín, p.63.

vínculo actual un vínculo antiguo. En esa atribución, esperamos algo que no está en la persona. Intentar interrogar esas transferencias que quizás me complican la relación es algo clave para el crecimiento. La proyección es un mecanismo de defensa por el que la persona atribuye a otras personas pensamiento, sentimientos y deseos que no terminan de aceptarse como propios porque generan un malestar difícil de sostener. Por resistencia nos referimos aquí a toda fuerza de oposición al cambio. Parte de ella es la postergación de la elaboración de las diferentes ansiedades que aparecen en un grupo: ansiedad ante la pérdida (miedo a la pérdida de estructuras existentes), ansiedad ante el ataque (inseguridad en la nueva situación carencia de herramientas) y ansiedad confusional. La coordinadora o el coordinador asume el rol de ayudar a los miembros del grupo a pensar, abordando el obstáculo epistemológico que configuran estas ansiedades básicas. Poner el enfoque en la tarea será lo que permita que el grupo pueda salir de una situación de estancamiento a un estado de operatividad. En palabras de Enrique Pichón-Riviére:

“En términos de trabajo grupal podemos distinguir tres instancias: la pretarea, en la que se ponen en juego las técnicas defensivas del grupo movilizadas por la resistencia al cambio y destinadas a postergar la elaboración de las ansiedades que funcionan como obstáculo epistemológico. La tarea consiste precisamente en este abordaje donde el objeto de conocimiento se hace penetrable a través de una elaboración que implica la ruptura de la pauta estereotipada que funciona como estancamiento del aprendizaje y deterioro de la comunicación. El proyecto surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros; se concreta entonces una planificación.

El grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y ahora, construyendo una estrategia destinada a alcanzar dicho objetivo. Pero dentro de ese aquí y ahora podemos interpretar que este proyecto, como todo mecanismo de creación, está destinado a superar la situación de muerte o de pérdida que vivencian los miembros cuando a través de la realización de la tarea advierten la posibilidad de la separación o finalización del grupo.”³²

Según la clasificación de Guattari, hay grupos sometidos y grupos sujeto. El grupo sometido trabaja desde la pasividad, recibe los instituidos desde la obediencia alienante. El grupo sujeto es activo e instituyente. Produce sus leyes internas, sus proyectos, sus análisis sobre sí mismo y sobre otros grupos. Nuestro trabajo camina en este sentido: promover el “estado” de grupo sujeto en pro del crecimiento, un crecimiento que venga de la mano del cuestionamiento ético. Según Guattari, todo grupo puede presentar, en situaciones diversas, ambas características de sometimiento y subjetividad³³. Conscientes de esa tensión entre grupo sometido-grupo sujeto es necesario, como coordinadoras, poder sostenerla. Una buena estrategia para trabajar esta tensión es con la pretarea,

32 PICHÓN-RIVIÉRE, Enrique, *El proceso grupal*, Nueva visión, Buenos Aires, 1974, p. 159.

33 KAMINSKY, Gregorio y VARELA, Cristián, *Grupo objeto y grupo sujeto*, <http://www.cristianvarela.com.ar/textos/guattari-transversalidad-institucional.html>

que permitiría ir pasando del instituido a lo instituyente.

Por otra parte, hemos de precisar que trabajo en grupo no es lo mismo que trabajo de grupo. En el trabajo de grupo, como ya hemos mencionado, el líder es la tarea. Al tener este norte que es la tarea, podemos empezar a preguntarnos sobre qué es lo pertinente para/en un grupo. La respuesta iría en este sentido: es pertinente todo lo que está dentro de y nutre a la tarea. Cuando esto está claro, la coordinadora puede descentrarse, quitarse de en medio, y pasar a ser facilitadora, defender la tarea, ayudar al grupo a llevarla a cabo. Como coordinadora, es importante ejercitar distintos modos de estar con el grupo. El hecho de poner la tarea como vertebradora del camino que realiza un grupo, o un individuo, puede ayudar a terapeuta y “paciente” a ir más allá de la puerta de la neurosis, puede ayudar a elegir puertas que nos llevan a otros lugares no conocidos.

Hemos de ser conscientes que tanto en el trabajo de grupo como en el trabajo individual, las situaciones de caos se producen, con lo cual es interesante aprender a sostenerlas. Si nos comprometemos a celebrar los momentos armónicos, contamos con un punto de apoyo que nos da fuerza para sostener ese caos.

En grupo, puedo discriminar lo que es saludable en mí de lo que no lo es, a través de vivir-observar qué me ayuda a estar con el grupo y qué no. Puedo investigar la manera de ir disminuyendo lo que no me favorece a mí ni a mi vínculo con las demás personas. Sin embargo, existe también una tensión entre identidad y pertenencia. Entre el yo soy, yo quiero, yo deseo y el nosotras somos, nosotras queremos, nosotras deseamos. Si la persona anula la escucha a sí misma para “estar al servicio del estimado público”, tal vez no tendrá conflictos, pero pierde el contacto consigo misma. Ser yo y ser parte de, es el juego más difícil de hacer en los grupos humanos.

En este sentido, hemos de recordar que la diferencia ayuda a la cooperación se dé. La diferencia es nutricia, “empieladora”, ya que te recubre con nuevas pieles. Lo que nos diferencia puede enriquecernos.

En el grupo también podemos centrarnos en otro nivel: lo manifiesto, que se dice explícitamente y lo latente, que circula de manera subyacente y que se vehicula en el clima. A veces es más revelador de lo que sucede en el grupo que lo manifiesto. Es importante observar estos dos niveles. La coordinadora, necesita saber qué dificultades le están atravesando: su presencia, su observación. El carácter de estas dificultades puede ser de origen epistemofílico (afectos) o epistemológico (conocimiento lógico). Frente a ellas, frente al darse cuenta que no se tienen herramientas para comprender, se abren maneras de superar esas dificultades: supervisamos con alguien que sabe más, co-visionamos con compañeras y/o compañeros, estudiamos y realizamos formación continuada.

En supervisión y co-visión, como en la formación misma, son muy valiosos algunos métodos para trabajar lo grupal desde lo grupal mismo. Así lo hemos explorado con el trabajo de las escenas temidas y la multiplicación dramática.

El aprendizaje vivencial

Todo aprendizaje, para ser transformador, debería ser integral (dirigido a todas la dimensiones de la persona) e integrador (armonía de dichas dimensiones y armonía de la persona con su entorno natural y humano) (ver Morin).

Como dice Mercedes Gysin:

“El aprendizaje vivencial forma parte del estar en la vida puesto que el ser humano abierto al cambio es receptivo, creativo y transformador.

El aprendizaje vivencial significa percibir, sentir, pensar, estar en movimiento y celebrar con alegría lo que el arte ofrece.”³⁴

Si en el encuentro terapéutico o en el encuentro pedagógico se apuesta por la defensa de la vida, por aprender de la vida misma, se fortalece el vitalismo de todas las personas implicadas: terapeuta y paciente, profesorado y alumnado.

A través de ir avanzando con mis prácticas de Arteterapia, el aprendizaje vivencial va ampliando su espacio en mi trabajo como docente.

Si para mí, dentro de la formación y en otras experiencias previas, aprender de manera vivencial me ha permitido cosas tan valiosas como habitar la curiosidad, desplegar actos de libertad, sostener la incertidumbre, acoger lo nuevo y trascender patrones instalados como inamovibles, también esta experiencia puede ser significativa y estar llena de sentido para las personas con las que trabajo.

Carta 3. Enmarcar mis prácticas.

3.1. El ámbito educativo.

He realizado las prácticas dentro del ámbito educativo. La mayor parte de ellas, vinculadas a mi labor como profesora de Dibujo y Artes plásticas en un Instituto público de Educación Secundaria. Trabajo en ese centro hace 10 años. Desde su creación, durante el curso 2000-2001, ha sido un centro con denominación CAES (Centro de Acción Educativa Singular), lo que significa, según la Generalitat Valenciana, que es un centro docente que escolariza alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro. Diversos barrios de los que procede nuestro alumnado son zonas deprimidas que carecen de perspectivas educativas y, por ello, al centro se le asignan de forma especial tanto recursos personales como

³⁴ GYSIN, Mercedes y SORÍN, Mónica, *El arte y la persona. Arteterapia: esa hierbita verde*. p. 36.

materiales, aunque podríamos decir que de los primeros todavía no hay suficiente dotación.

Se considera alumnado de compensación educativa aquel que presenta dificultades de inserción escolar, tales como:

- Inserción tardía al sistema educativo.
- Retraso en la escolarización o desconocimiento de la lengua de su entorno por ser emigrante o refugiado.
- Pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social.
- Historial educativo complejo, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos.
- Residencia en zonas sociales, culturales o económicamente desfavorecidas.
- Dependencia de instituciones de protección social del menor.
- Internamiento en hospitales o en hospitalización domiciliaria de larga duración por prescripción facultativa.
- Inadaptaciones al medio escolar y al entorno educativo.

Desde que inicié mi trabajo como profesora, y animada por las necesidades del centro, siempre he tenido interés por cuestionarme qué entiendo y qué se entiende por labor docente y qué es lo que construimos a partir de su concepción. Con mayor o menor acierto, he investigado distintos modos de hacer, diversos enfoques pedagógicos que estimulen la construcción de un espacio-tiempo de encuentro en el que profesora y alumnado podamos desarrollar nuestras capacidades. Emplear la metodología del Aprendizaje cooperativo, a lo largo de este tiempo, ha sido uno de los pilares de mi investigación-acción en el aula. Junto a ella, todas las experiencias y reflexiones que iban llegando de mis acercamientos al Arteterapia, a partir de bibliografía, cursos de formación y otras experiencias vinculadas a este ámbito. Tal vez, debido a este carácter explorador en mi tarea docente, creía que iba a ser sencillo el desarrollo de las prácticas: un marco conocido, en el que ya estaba trabajando. Pero no fue exactamente así. Después del primer año de esta formación en Arteterapia Transdisciplinaria, cada paso dado en la introducción del enfoque arteterapéutico en el aula, todo cambiaba mucho, incluso demasiado. Me costaba asimilar los cambios, me producían vértigo. Significaban una mutación del paradigma que me amparaba, implicaban reajustes profundos para los que no me había preparado. Con el paso del tiempo y las diferentes vivencias que se han producido durante las prácticas, todavía estoy en una etapa de reajustes, pero tengo cierta perspectiva de la trayectoria seguida que me hace sentir alegría por el camino realizado y por el que queda por hacer.

3.2. Los grupos: contexto, características y objetivos.

“Tejiendo lazos”

En el curso 2014-2015, desarrollé mis prácticas dentro del proyecto “Tejiendo lazos”, que diseñamos juntas mi amiga Neus Aznar, profesora de Música y Musicoterapeuta y yo. El proyecto implicaba trabajar, de manera conjunta, con mi grupo de 4º ESO del instituto y sus cuatro grupos de Musicoterapia. Durante los primeros meses, cada una de nosotras se centró en el trabajo con sus grupos y, poco a poco, fuimos propiciando el encuentro de todos los grupos. Estos encuentros supusieron la entrada de nuevas variables: la flexibilidad en las agrupaciones y la experiencia de coordinar las sesiones de manera conjunta.

Paso a detallar la constitución de los grupos participantes:

- El grupo-clase del Instituto con el que he llevado a cabo las prácticas es de 4º de ESO y cursa la asignatura optativa Educación Plástica y Visual. Está formado por 12 alumnas cuyas edades oscilan entre 15 y 18 años. Más de la mitad del grupo, concretamente 7 personas, forman parte de un Programa de Diversificación Curricular que es una medida de atención a la diversidad destinada al alumnado que ha mostrado dificultades en el aprendizaje durante su vida académica y que está en riesgo de no alcanzar el título de Graduado en ESO. A diferencia de la otra parte del grupo, que se proyecta académicamente en bachillerato, estas alumnas lo hacen en estudios de formación profesional. Sucedió algo que marcaba bastante su actitud en clase y era que haber entrado en este programa lo interpretaban de manera ambivalente: como una buena oportunidad para obtener el graduado y, al mismo tiempo, como una frustración, ya que se consideran a sí mismas personas con pocas capacidades intelectuales, lo que les produce un bajo concepto de sí mismas. Esta particularidad del grupo-clase estuvo presente sobre todo al inicio de curso, pero luego, los roles que cada una desarrolló se hicieron más flexibles e intercambiables.
- Los 4 grupos de Musicoterapia, con quienes Neus trabajaba desde hacía 3 años, estaban formados por niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Sus edades, iban desde los 4 a los 21 años. Uno de los grupos lo formaban adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Un segundo grupo estaba integrado mayoritariamente por jóvenes con algún tipo de Discapacidad Intelectual (DI) y una chica con Síndrome de Down. En un tercer grupo había jóvenes con Parálisis Cerebral (PC) y una joven con DI. Un cuarto grupo, formado por una niña con Agenesia del cuerpo caloso, un niño con Síndrome de Lennox-Gastaut y, la más pequeña, con Síndrome de Rett (hasta ahora, síndrome incluido dentro del TEA).

El trabajo que desarrollamos tuvo 3 fases:

1ª.- En la primera, de septiembre a febrero, cada una de nosotras trabajó con sus grupos, como he dicho anteriormente. Yo con el grupo de 4º de ESO y Neus con sus grupos de Musicoterapia. La

intención de este primer tiempo era ir cultivando una especie de “lenguaje común” que facilitara la conexión en los posteriores encuentros intergrupales.

2ª.- En la segunda, a lo largo de febrero y la primera semana de marzo, cada una continuó trabajando con sus grupos, pero iniciamos los encuentros entre el 4º de ESO y las y los jóvenes de Musicoterapia. El objetivo común empezó entonces a ser prioritario en el planteamiento de las sesiones: la preparación de un concierto y la creación de artesanías para obtener fondos para la realización del proyecto.

3ª.- En la tercera fase, que se desarrolló hasta mediados de abril, se prepararon parte de los materiales para la performance grupal que serviría para cerrar el proceso. Esta última parte quedó truncada porque estuve de baja por problemas de salud.

“El taller artístico”

En el curso actual, 2015-2016, estoy desarrollando el “Taller artístico”, una propuesta en la que 1 de las 3 horas semanales destinadas a la asignatura optativa EPV de 4º, se incorporan al grupo 6 alumnas y alumnos pertenecientes al Aula de Comunicación y Lenguaje (Aula CyL) del centro.

Al iniciar el curso, en el grupo de 4º de ESO, había dos alumnas que participaron el pasado curso en el proyecto “Tejiendo lazos”. La primera sesión de clase, contaron espontáneamente su experiencia al nuevo grupo con deseo de darle continuidad. En ese momento les expliqué que los grupos de Musicoterapia no se habían formado para este curso académico y les propongo la posibilidad de comentarlo en el Aula de Comunicación y Lenguaje (Aula CyL) del instituto. Las Aulas CyL son unidades específicas de educación especial, ubicadas en centros ordinarios y destinadas a dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas del alumnado con Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo-Expresivo (TLm) o con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD)³⁵.

Las personas que llevan esa unidad de integración acogieron muy positivamente la iniciativa: una maestra de Educación Especial que hace la función de Pedagogía Terapéutica, otra maestra de Educación Especial que se ocupa de Audición y Lenguaje y una educadora de Educación Especial. Por un lado, el carácter inclusivo de la propuesta, implicará el fomento de las situaciones comunicativas y el desarrollo de habilidades sociales y, por otro, las aportaciones que puede significar el trabajar desde lo artístico conllevará el desarrollo de la dimensión expresiva, receptiva, manipulativa y psicomotriz de la persona.

Esta es la composición del Taller:

35 NEBOT, Esther, Conocer el funcionamiento del aula de comunicación y lenguaje en un centro de Educación Secundaria, comunicación para las XVI Jornadas de Fomento de la Investigación, Forum de Recerca de la Universitat Jaume I de Castelló: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77208/fr_2011_19.pdf?sequence=1

- 19 jóvenes, 13 chicas y 6 chicos, del grupo de 4º de ESO, con edades comprendidas entre 15 y 17 años.
- El grupo del Aula CyL, integrado por 6 jóvenes con necesidades educativas especiales, 2 chicas y 4 chicos, con edades entre 13 y 16 años. Según el DSM-V el diagnóstico de estas alumnas y alumnos sería: TEA (Trastorno de Espectro Autista) de bajo rendimiento, que necesitan ayuda de manera notable, y Trastorno del lenguaje o Trastorno de la Comunicación Social (TCS).

3.3. Un horizonte común. Objetivos.

En el desarrollo de la tesina voy a hablar de estas dos experiencias y ambas comparten un mismo horizonte:

- Crear espacios saludables en un entorno educativo en el que habita una gran cantidad de malestar.
- Cultivar actitudes prosociales que logren transformar las tendencias a la indiferencia, al aislamiento y al rechazo, que circulan en las aulas.
- Fomentar los procesos creativos compartidos que permitan vivir el juego y el placer como derechos y vías válidas de desarrollo humano.

Los espacios saludables.



Lo mejor será que bailemos.
 ¿Y que nos juzguen de locos, Sr. Conejo?
 ¿Usted conoce cuerdos felices?
 ¡Tiene razón! ¡Bailemos!

La cordura, en cierto sentido, es una lata. Aunque el “sentido común” nos orienta hacia la vida práctica en lo social, a veces, en pro de él quedamos desconectados de nuestro “sentido vital”, de nuestra vitalidad.

La cotidianidad en un centro de educación secundaria, desde mi experiencia, vive el peso de la norma, reglas tácitas y explícitas que, profesorado y, sobre todo alumnado, tenemos la sensación de que se generan en un lugar otro del que estamos excluidas y excluidos. Entramos en una dinámica que nos crea malestar pero que nos cuesta observar, poner en cuestionamiento y replantear.

Es un entorno que podríamos decir excesivamente racionalizado. El ritmo de la jornada viene marcado a golpe de timbre, pasamos de una clase a otra, hora tras hora. Percibimos su mecánica violenta cuando estamos cansadas, cansados, o cuando volvemos después de un periodo vacacional a la marcha laboral y nos reencontramos con ella como cuando una es “sapo de otro pozo”. Pasado el período de excepción, nos sumergimos en esa corriente adaptándonos a ella con un ritmo que parece de una cadena de producción.

Es cierto que como todo sistema este tiene sus grietas, afortunadamente, pero no puedo ni quiero dejar de soñar con otros flujos que sean globalmente más amables y transformadores.

Volviendo a la cordura, si miramos su etimología, vemos que las cuerdas molestas que atrapan empiezan a desaparecer y es el corazón el que rige la presencia y la acción. Y al corazón le gusta mucho bailar, bailar trascendiendo los márgenes del sistema. En este estado se encuentra mi corazón y también el del alumnado con el que he trabajado como docente durante años. El sistema genera estrechamientos que es necesario atender y permitir que se transformen.

De esos estrechamientos me hablaba una alumna hace poco al entregarme el diseño de un logotipo con el lema “Un país d’escoles”. La imagen consiste en un corazón descrito de manera anatómica a lápiz grafito ocupando el centro de la hoja; dos lápices listados en negro y amarillo lo atraviesan cruzándose en forma de aspa. “El logotipo -me dijo- habla de que no hay tiempo. Atender a todo lo que tenemos que estudiar y hacer para el instituto no me deja tiempo para otras cosas como jugar con mi perro o tener una conversación con mi madre, cosas que para mí son importantes.”

Es necesario potenciar la creación de espacios de salud en este contexto, espacios y tiempos en los que profesorado y alumnado podamos atendernos a nosotras mismas, nuestras necesidades, emociones y escuchar las de las otras personas. Tener un lugar donde podamos sentir nuestras singularidades en un despliegue creativo, “un lugar donde delirar sin sentirse loco”. Jugar y hacerlo junto a otras personas, facilita que todas aprendamos a acoger nuestro delirio y el del otro. Podemos ensanchar nuestra identidad y ser testigos y acompañantes del ensanchamiento de la personalidad de los otros. Estamos hablando de la potencia del juego, del permiso que nos podemos dar para que nuestra curiosidad por el mundo, nuestra expresividad y capacidad de comunicación se liberen en un marco contenedor, lúdico y acogedor.

Dar espacio a la creatividad, a la emergencia de lo nuevo, a la sorpresa nos facilita ir más allá de nosotras, más allá de los papeles preestablecidos, recortados e impuestos desde afuera y desde adentro.

La actitud prosocial

Podríamos decir que las condiciones que constituyen gran parte del malestar en un centro de educación secundaria se originan en las relaciones de mal trato con las que “funcionamos”. La cultura, la sociedad, la familia, son tres niveles empapados de violencia, y los tres son instancias que nos atraviesan. En la escuela, muchas veces, se perpetúa la cadena de violencia y ejercemos aquella que recibimos, reproduciendo este esquema terrible. Pero la suerte es que podemos generar el tiempo para dedicarnos a sentir y así poder ver qué nos está pasando.

El medio para desactivar esta cadena de opresión, es generar una nueva cultura, casi una contracultura, en la que se potencien las actitudes prosociales, empezando por nosotras y nosotros mismos, en autointerrogación. Podemos construir relaciones basadas en el buen trato, en las que esté presente la escucha, la empatía, la solidaridad, la lucha contra la indiferencia generalizada y la tiranía de los prejuicios.

El concepto de prosocialidad “fue acuñado por la Psicología Social norteamericana en la década del sesenta. Surge a partir de los estudios que genera un periodista, Rosenthal, quien investiga lo que se llamaría “el efecto espectador”, a partir de la conducta de no ayuda de los testigos del asesinato de una joven.”³⁶

Robert Roche define como prosociales los “comportamientos que sin la búsqueda de recompensas materiales favorecen a otras personas o grupos según el criterio de éstos, a metas sociales objetivamente positivas y que aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, mejorando la identidad, autonomía, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados.”³⁷

Al hablar de la relación que establece el individuo con lo social, hemos de interrogarnos sobre qué obligaciones asume y el tipo de persona que desea ser. Según Mónica Sorín, la ética de la ternura y la ética de la violencia son siempre dos opciones vitales que latén como posibilidad en cada persona y que están en compleja relación con los imaginarios sociales de los que forman parte³⁸. Queremos caminar hacia el cultivo de la ética de la ternura, que concibe la ternura “como amparo al más débil, como alojamiento del extraño en uno(a) mismo(a), como reconocimiento del otro diferente a uno mismo, como no apropiación del cuerpo o del alma del otro”, y al mismo tiempo “incluye la

36 SORÍN, Mónica, *Niñas y niños nos interpelan. Violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades*, Icaria, Barcelona, 2004, p. 16.

37 ROCHE, Robert, “Violencia y Prosocialidad: un programa para el descondicionamiento frente a la violencia en la imagen y para la educación de los comportamientos prosociales”, En *¿Qué Miras?*, Publicaciones de la Generalitat Valenciana, Valencia, 1991, pp. 291-313.

38 SORÍN, Mónica, *Niñas y niños nos interpelan. Violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades*.

indignación y el rechazo activo ante las variadísimas estrategias de sometimiento y violencia, así como a las causas que las generan.”

La inclusividad, el trabajo cooperativo, el fomento de las relaciones de buen trato y el binomio arte participativo/ arte comunitario, han sido cuatro herramientas con las que se ha tratado de realizar este cultivo de las actitudes prosociales.

La inclusividad

Los entornos educativos inclusivos son aquellos que conllevan un reconocimiento de la diversidad como enriquecimiento de las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que tiene un grupo humano. La inclusividad es sobre todo una actitud, ya que la presencia de diversidad en un contexto no es suficiente para hablar de inclusividad.

Para mí, integrar en el encuentro educativo la presencia de personas con necesidades educativas especiales supone un poder irremplazable: algunos de los límites que se imponen en mi conciencia al estar en el aula del instituto, se agrietan. Las normas que he asumido como regidoras del encuentro educativo se transforman debido a la entrada de una realidad menos normativizada o de cuyas normas no me siento tan partícipe. En el caso del grupo de 4º de ESO, caen algunas reglas del juego; en el caso del alumnado del aula CyL, caen otras. Se genera un espacio potencial flexible, más acogedor, un espacio de juego y cuidado que busca sobre todo evolucionar.

El aprendizaje cooperativo

Por aprendizaje cooperativo entendemos el aprendizaje surgido en los procesos de participación del alumnado en la organización y estructuración de la vida del aula, desde un punto de vista cooperativo. Implica que reconozcamos que la interacción social del alumnado es fuente de aprendizaje.

Esta tabla que muestra las diferencias básicas entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal³⁹:

Entre las principales ventajas del aprendizaje cooperativo, con respecto a los aspectos afectivos, emocionales y relacionales, son destacables:

- La mejora de la motivación escolar de las y los estudiantes.
- La oportunidad para que practiquen y desarrollen actitudes prosociales entre ellas y ellos, ya que se garantizan las condiciones para que se puedan practicar comportamientos solidarios, que mejoren los apoyos sociales.

³⁹ GARCÍA LÓPEZ, R.(1996). "Técnicas de actitudes". En R. García López y otros, *Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas*, pp. 15-58. Madrid: FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción).

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	TÉCNICAS TRADICIONALES DE APRENDIZAJE GRUPAL
Interdependencia positiva: interés por el rendimiento de todos los miembros del grupo.	Interés por el resultado del trabajo.
Responsabilidad individual de la tarea asumida.	Responsabilidad sólo grupal.
Grupos heterogéneos.	Grupos homogéneos.
Liderazgo compartido.	Un solo líder.
Responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo.	Elección libre de ayudar a los compañeros.
Meta: aprendizaje del máximo posible.	Meta: completar la tarea asignada.
Enseñanza de habilidades sociales.	Se da por supuesto que los sujetos poseen habilidades interpersonales.
Papel del profesor: intervención directa y supervisión del trabajo en equipo.	Papel del profesor: evaluación del producto.
El trabajo se realiza en el aula.	El trabajo se realiza fuera del aula.

- Tabla 1.- Diferencias básicas entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal (Fuente: García López, 1996).

- La multiplicidad de perspectivas que pueden observar y aportar, que permite que la persona aprenda a ver situaciones y problemas desde perspectivas distintas a las suyas propias.
- El desarrollo de actitudes positivas hacia los compañeras y compañeros diferentes.
- Mejora la autoestima de las y los estudiantes.⁴⁰

Las relaciones de cuidado o buen trato

Para mí, la pregunta clave es cómo crear vínculos afectivos basados en el buen trato, cuando cultura, sociedad y familia, son entes que se construyen a partir de una marea en la que hay gran cantidad de violencia y mal trato. Siento el peso de ese legado, y mi desafío es ir instaurando el buen trato en la relación con una misma y con las otras personas.

¿Cómo hacer? Por una parte, es importante tomar conciencia de la violencia explícita e implícita que hay en nuestras acciones y actitudes. "Todo pensamiento -señala Sara Ruddick- emana de una práctica social"⁴¹. En este sentido, es necesario tener vivencias en las que experimentemos la realidad de relacionarnos desde el buen trato, el cuidado, la ternura.

El pensamiento del cuidado, sobre el que reflexiona Ruddick, está "ligado íntimamente a la capacidad creadora del ser humano y a la capacidad de acoger al otro en un espacio de apego." A lo largo

40 TRAVÉRT MARTÍ, Joan A., *Aprendizaje Cooperativo y Educación Intercultural*, Universitat Jaume I, Castellón, <http://centros.edu.xunta.es/cfr/pontevedra/oblogdeorientacion/toni/toni5.pdf>

41 LÓPEZ FDZ. CAO, Marián, *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*, Editorial Fundamentos, Colección Ciencia, Madrid 2015, p. 75.

de mis prácticas ha estado presente una pregunta sobre el vínculo de cuidado, entre educadora-docente-estudiante de arteterapia en prácticas y grupo, entre educadora y alumna o alumno, y de las alumnas y alumnos entre sí. ¿Cómo se puede elaborar?

El enfoque del aprendizaje cooperativo, puede ser uno de los soportes a partir de los que se articule esta elaboración. Nadie educa a nadie, todas nos educamos en conjunto, concibe Paulo Freire⁴². Esa diversificación de núcleos de influencia, en la que no solo la profesora, el profesor, es quien se supone que educa, abre la mirada, y el corazón, a las otras y a una misma como fuentes significativas en el proceso vital de aprendizaje.

Cuando Ruddick señala tres condiciones de la práctica de maternaje, destilada del pensamiento del cuidado, habla de la preservación de la vida, la garantía y fomento del crecimiento y la aceptación por parte de la comunidad del otro que se cuida⁴³. Bajo estas coordenadas, la relación de buen trato se ha de fomentar en el cultivo de la distancia óptima desde la cual acompañar al otro en el desarrollo de su autonomía. Se dibuja entonces un territorio en el que una ha de cuidar de sí misma, reconocer su espacio personal para poder respetar y cultivar el de la otra persona.

El placer y el proceso creativo compartido.

El arte generado dentro de un proceso creativo compartido implica la entrada de las y los participantes en un territorio de disfrute. Introducir el ingrediente del placer dentro de los entornos educativos es una apuesta necesaria, ya que muchas veces el tedio de la obligatoriedad se instala en las paredes del aula. Cuando la alumna y el alumno conquistan su derecho al placer a través del arte, también están logrando pasar de la obediencia sumisa a la decisión autónoma, incluso cuando esta implica un consenso.

Creo que cuando en un grupo se da la integración de las diferencias y se instaura el arte participativo, es más fácil la creación de vínculos afectivos que favorecen el aprendizaje, la solidaridad, el desarrollo de valores y el desarrollo personal. Si, en cualquier etapa de la vida, estas vivencias fomentan el autoconocimiento y la autoestima, en la etapa de la adolescencia, tal vez, este aspecto es clave para el crecimiento de la persona.

Asimismo, disponer de diversos lenguajes artísticos como canales de exploración y expresión, facilita la conexión de la persona con sus emociones y sentimientos. Al hacerlo en un contexto grupal, también se consiguen establecer unos vínculos afectivos que potencian lo que Mónica Sorín llama, el sentimiento de lo amigo.

Con las experiencias de creación compartida nos damos cuenta de que juntas somos capaces de ir

42 FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México, 1976, pp. 17 y 18.

43 LÓPEZ FDZ. CAO, Marián, *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. La autora toma de Sara Ruddick su noción de pensamiento maternal y lo traduce a un contexto en el que no se adscriba solo a la mujer. Lo llama pensamiento del cuidado, p. 75.

más lejos. Además, estas situaciones fomentan la confianza en el potencial creativo de una misma y de las otras personas. Este potencial es transformador a nivel personal y comunitario.

Carta 4. Los procesos.

4.1. “Tejiendo lazos”

4.1.1. ¿Estoy haciendo arteterapia?

Al inicio de mis prácticas, y especialmente durante las sesiones con mi grupo de 4ºESO, me preguntaba constantemente si lo que estaba haciendo era Arteterapia. “Vale, -me decía- ahora sí que estoy haciendo Arteterapia, esto sí puedo contabilizarlo como parte de mis prácticas.” “¡Uy, ahora no!, esto no es Arteterapia. No estamos siguiendo la estructura que deben tener las sesiones.” Me obsesionaba eso de la estructura. Claro, la sensación de ansiedad y agobio era enorme.

Podía considerar que estaba haciendo Arteterapia Transdisciplinaria, solo cuando lo que proponía estaba muy apegado a lo que yo había vivido como alumna durante los cursos de formación. Esto era lo que me daba seguridad de que estaba haciendo “lo correcto”. Afortunadamente, coincidiendo con la entrada a la segunda fase del proyecto, llegó el momento en que mis planes empezaron a descuadrarse del todo y tuve un gran conflicto. Tuve que rendirme y salir de la torre de control. Era entonces, en ese espacio vacío, cuando aparecieron nuevas maneras de hacer, surgidas de las necesidades del grupo y también del rumbo que iba tomando el proyecto “Tejiendo lazos”.

Aunque el proyecto implicaba a dos colectivos, voy a centrar la descripción y reflexión del proceso de trabajo en el grupo de 4º ESO.

4.1.2. ¿Qué sucedió en la fase 1?

Las flores de la ternura y la violencia.

A inicios de octubre de 2014, en la primera fase de trabajo con el grupo de 4º ESO, planteé la creación de una obra colectiva como reflexión en torno a la violencia de género, estimulada por la cercanía del “Día internacional contra la violencia de género”, el 25 de noviembre. Partiendo de la idea de construir un jardín de flores de papel a través de las cuales representar la ternura y la violencia, establecimos un diálogo asambleario acerca de cómo materializar estos dos polos de manera artística. Fuimos concretando cómo hacerlo: unas planchas de cartón trabajadas para darles textura de tierra que se colgarían para dejarlas a la altura de la mirada. En ellas, irían insertadas las

flores de papel; por encima saldrían tallo y corola; por debajo, sus raíces. En un extremo estarían las flores de la ternura: colorido alegre, raíz fuerte, erguidas. Hacia el otro extremo, flores cada vez más marchitas, hasta llegar al negro, como flores arrasadas.

Para profundizar acerca de los dos temas, me planteé trabajar según dos dinámicas vividas en la formación que, en su momento, me habían aportado una comprensión nueva acerca de la violencia y la ternura en mí. Ambas están vinculadas al psicodrama, a la llamada al cuerpo que expresa, al gesto significativo, a la palabra significativa, que se alejan de lo cotidiano para volver y dialogar con él.

Con la primera de ellas, “Opresora y oprimida”, trabajamos la violencia. La segunda, “Memoria de infancia”, nos permitió que entrar en el ámbito de la ternura.

A “Opresora y oprimida”, le dedicamos una sesión completa (55’). Delimitamos un espacio escénico y voluntariamente van entrando a hacer una escultura con su cuerpo que representa a una persona oprimida. La parte del grupo que se queda como público elige la más expresiva, que se queda en escena. Luego, van saliendo de una en una, bien como opresora, bien como oprimida, hasta que están todas creando un cuadro tridimensional. Les anuncio que cuando les toque el hombro emitirán un soliloquio que nazca de lo que están experimentando: “Déjame”, “Impotencia” “Ven aquí”, “Cállate”... Siento un escalofrío al darme cuenta de que hay muchos cuerpos oprimidos en escena.

Después, en silencio, las esculturas pasan del gesto congelado al movimiento. Incorporan la palabra desde lo que sienten o desde lo que escuchan de las otras, hasta que vuelven a quedar en quietud. Descongelan poco a poco y hacemos el círculo.

Comentan lo que han sentido:

Sol, como opresora, tenía la necesidad de actuar con autoridad, castigar, pero este sentimiento o energía chocaba con la parte “moral”, dice, que le hace saber que esto no está bien.

Dánae, también como opresora, reflexiona sobre cómo una persona que te quiere puede hacer algo así. Comenta que no se ha podido meter en el rol.

Lara, con el rol de oprimida, también ha hablado de esto.

Después, expresan plásticamente lo que han sentido, aunque al principio piensan que no serán capaces de hacerlo. Les propongo diferentes canales (poema, acuarelas, ceras...) y me sorprende que todas ellas elijan, sin dudarlo, las ceras blandas. La experiencia de la violencia va tomando forma a través de imágenes pastosas, densas, trazos realizados en silencio.

Después, comentan sus dibujos. Estos son muy expresivos y les permiten hablar de cosas y

dimensiones que antes no habían salido. Anoto algunas:

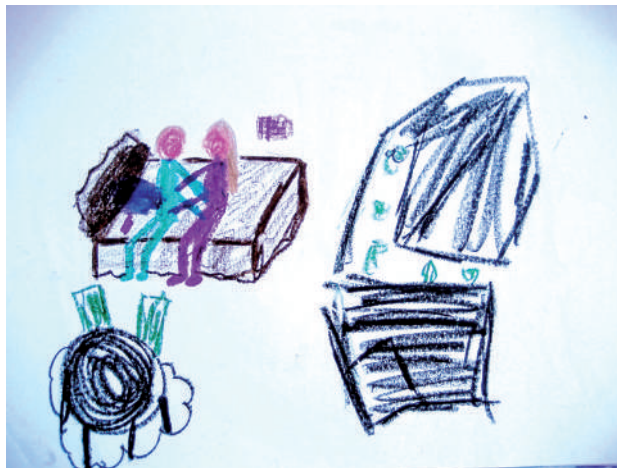
Sol: Figura verde que representa la autoridad opresora con un corazón azul que es su capacidad de amar, atrapada, y una figura azul oprimida que tiene en el centro un punto verde que es su capacidad de ¿salir o ser opresora?

Dánae: Colores que representan los sentimientos de amor, tapados, cubiertos por trazos y manchas negras que es la violencia que sale y que oculta esos sentimientos.

Lara, centro negro rodeado de rojo intenso con algún trazo que sale de ese círculo cerrado. El círculo vicioso, el pozo y algunos momentos en que deja de existir para luego ser otra vez pozo.

La actividad “Memoria de infancia” se desarrolló en 4 sesiones. El primer paso, consistió en una relajación-visualización que realizaron con un soporte sonoro, tumbadas en colchonetas. La consigna era permitir que recuerdos o sensaciones tiernas de su infancia llegaran a ellas.

Pasados unos minutos, Merè se incorpora y me dice: “no tengo ningún recuerdo tierno de la infancia, siempre tenía que estar ocupada, ayudando a mis padres, cuidando de mi hermano.” Le sugerí que tal vez podía conectar con algún momento más reciente, y sí, conectó con uno en el que había podido confiarse con un primo suyo y establecer un momento de intimidad. Qué importante sería para ella rescatar memoria del ámbito de la ternura.



Merè

Luego, dibujan uno de los momentos que han recordado. En grupos de 4 personas, se van mostrando los dibujos y contándose lo que quieran sobre ese recuerdo. Era muy emocionante la calidez con la que compartían sus relatos, el interés auténtico que se percibía.

En el caso de la alumna que llamaré Chen, cuando ella contaba su recuerdo, las demás la escuchaban como si se hubiese abierto una puerta del tesoro. El brillo era que Chen había puesto en imagen y palabra su historia de migración, separación y reencuentro.

Junto al dibujo que le permitió compartir entonces el relato de su historia, incluyo aquí debajo la reelaboración posterior que Chen hizo dentro de su Diario de sesiones y el texto que lo acompañaba:

“Yo era pequeña, una niña de 7 u 8 años, esperando una sorpresa, que le había anunciado su abuela, en un camino largo y ancho lleno de árboles en los dos lados, y bajo uno de esos árboles estaba ella, rodeada de un “mar rojo”. Era otoño y las hojas de los árboles caían cuando estaban ya pintadas de rojo por el viento.

Hacía frío, sí, mucho frío. Mantenía las manos en los bolsillos de su abrigo morado y la boca bajo su bufanda de lana gruesa. En ese instante, la niña no sabía qué hacer, solo esperaba una sorpresa. Entonces, empezó a pensar sobre su abrigo morado, ¿Y si el abrigo, en vez de tela de abrigo estuviera hecho con hojas de otoño? ¿Y si el abrigo, en vez de color morado, tuviera un color naranja chillón? ¿Resaltaría entre las hojas? ¿Y si...?

Un viento suave sopla de frente interrumpiendo sus pensamientos y atravesándole toda, hasta notó el corazón frío. El viento hizo un agujero en él.

Pero en el momento que se sentía vacía, en ese mismo instante, apareció una figura familiar frente a ella, a medida que se acercaba, la veía más clara.

Esa sonrisa cariñosa, esa mirada con dulzura, esa... ¡Esa persona! Corrió hacia ella y la abrazó muy fuerte. No quería soltarla, no por el frío, sino por el miedo, miedo a que se marchara sin decir nada otra vez. Tres años, tres años sin verla. Tres años solo pudiendo recordarla con fotos y llamadas telefónicas, y ahora...

Ahora, ¡está delante suya! La emoción no pudo detener sus lágrimas. Ella le devolvió un abrazo fuerte también. Iba vestida con un abrigo largo de color verde que le tapaba un poco las rodillas, y ella con un abrigo morado que le llegaba hasta la cintura, las dos abrazadas bajo un árbol, rodeadas de hojas rojas, en ese otoño del 2006.”

El dibujo de la izquierda, que hizo durante la sesión de clase, muestra a la madre desde la visión de la hija que la descubre bajo el árbol, esperándola. No llegó a hacerle el rostro; en el de la derecha, completa en el abrazo de las dos figuras, ambas sonrientes, bajo un corazón morado.

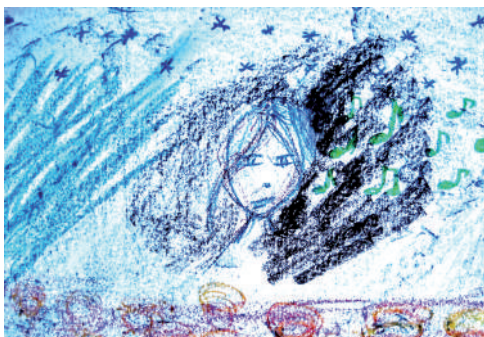


Chen



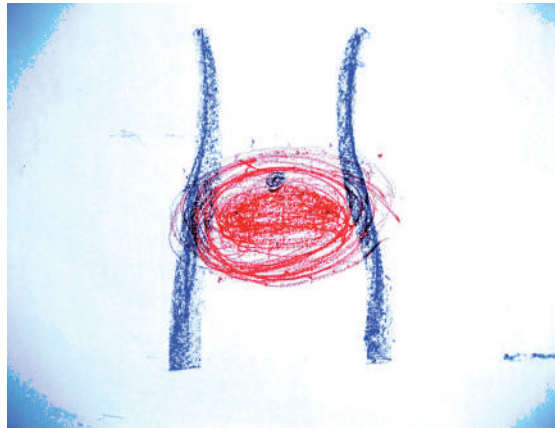
Continuamos con los grupos para representar sus recuerdos de ternura: la persona danzaba su recuerdo y sus compañeras lo sonorizaban con instrumentos y voz. El resto, éramos público que acogíamos con la escucha, el aplauso final y las resonancias.

De las puestas en escena, destaco la de Camila. Al acabar su escenificación, le aplaudimos y a través de las resonancias, que ese día eran como un juego de adivinanzas, supimos que desde pequeña había cantado en un coro de gospel. Le pedimos si podía cantar para nosotras. Aceptó con gusto y nos emocionó con la belleza de su voz. Este momento fue la semilla de su actuación como voz solista en una canción para el concierto en el instituto.



Camila, dibujo e imagen del concierto en el instituto

En el caso de Lirio, la visualización dio lugar a este dibujo:



Lirio

Cuando explicó a sus compañeras la experiencia a la que había dado imagen nos dimos cuenta de que la dificultad que tenía la alumna en la comprensión de la lengua castellana la había llevado a otro lugar. Mientras estaban tumbadas, envueltas por la música y escuchando mis palabras que trataban de acompañarles en la conexión con sus memorias, Lirio contactó con sus sensaciones corporales. En el dibujo plasmó la zona en la que sentía malestar.

En ese momento, me sentí frustrada porque no había podido hacer el viaje que yo le proponía. Ahora, siento que el hecho de haber realizado con ellas anteriormente otras experiencias de escucha a las sensaciones corporales, le había dado tal vez una herramienta valiosa. No era la que había sido convocada ahora, pero había hecho suya la que necesitaba en el momento.

La instalación definitiva de la obra “Flores de la ternura y flores de la violencia” se realizó meses después.



Instalación artística en el hall del centro

Una alumna escribió este texto como panel informativo de la obra:

“Los golpes, los gritos, la ignorancia...hacen que las flores se marchiten, como todas esas personas que son maltratadas. Las caricias, el respeto, los besos...hacen que las flores brillen y huelan a vida, como las personas que sí son amadas y respetadas.” Lara

4.1.3. La segunda fase.

Las artesanías.

Al entrar en la segunda fase del proyecto “Tejiendo lazos”, iniciamos los encuentros con los grupos de musicoterapia y empezamos a dar forma al concierto que habíamos decidido celebrar a mediados de marzo. Se empezó a generar una nueva dinámica en el aula de 4ºESO. Las coordinadoras hablamos con la dirección del centro educativo, los diferentes grupos de jóvenes y sus familias, para plantear la posibilidad de hacer, el mismo día del concierto, una recaudación económica que ayudase a subvencionar los gastos que el proyecto estaba implicando.

Las alumnas del grupo de 4ºESO estaban entusiasmadas. Deliberaban acerca de qué pastel, qué pastas, qué especialidad iba a aportar cada una de ellas para vender como almuerzo ese día de fiesta. Al ser un grupo con personas de diversas procedencias culturales -Rumanía, Nigeria, China, España- incluyeron ese factor para decidir qué iba a traer cada una de ellas.

Además, decidieron hacer artesanías: muñecos a partir de calcetines cosidos creando formas y rellenos de esponjita, pendientes creados a partir de flores y hojas secas plastificadas, llaveros y broches de fieltro. No sé si en ese momento lo imaginaban, pero a mí me impactó, el día del concierto, la escala que había tomado su iniciativa: una hilera de mesas se extendía debajo del porche del patio del instituto, sobre ellas, delicias saladas y dulces hechas por las alumnas y por parte del profesorado del instituto que quiso colaborar. Junto a estas delicias, algunas mesas más con la muestra de sus artesanías y otras realizadas por algunas familias de las y los jóvenes involucradas en el proyecto.

Vuelvo a la experiencia de las sesiones dedicadas a la creación de artesanías. Durante las primeras 4 o 5 sesiones, de las 12 que empleamos para crear los materiales, tuve el gran conflicto al que aludía más arriba: ¿estaba fracasando? ¿me estaba saliendo de lo que podía considerar las prácticas de arteterapia? Hasta el momento, había estado presente una estructura que incluía un caldeoamiento planificado, un desarrollo y un tiempo de retroacción. Pues bien, ya no existía este plan. El intercambio verbal, por ejemplo, había pasado a ser la conversación mientras realizaban la tarea. El centro de esas conversaciones era una fluída amalgama de relatos de experiencias personales,

preocupaciones y comentarios sobre los hallazgos o problemas que surgían al hacer las formas de tela u otros materiales... Junto a esto, el hecho de estar dedicándonos a las artesanías también me despertaba algunas alertas. Por un lado, se me había activado el desprestigio de lo artesanal frente a lo artístico y, por otro, una actitud enjuiciadora respecto a la figuración que iba emergiendo entre sus manos, que me resultaba, aparentemente, de escaso calado y poco transformadora.

En torno a una mesa grande formada por otras 6 u 8 más pequeñas, nos disponíamos 14 personas -las 12 alumnas y yo. En alguna ocasión se unió Jo, el ex-alumno implicado en el proyecto. A veces, 3 o 4 alumnas se ubicaban en otra zona del aula, creando otros subgrupos. El material, que fueron aportando de manera espontánea y al que le fui sumando fieltros de más colores, hilos, agujas, tijeras, pegamento de tela, imperdibles..., se situaba en el centro, disponible para todas las personas.

El ambiente era distendido, cada vez se hacía más agradable, ya que cada una iba explorando, aprendiendo, afianzándose. Como he dicho antes, las conversaciones que se producían mientras cosíamos, ensartábamos, recortábamos, decorábamos... me resultaban molestas al principio: "¡No se concentran! ¡Esto no es serio! ¡Qué bien que están, verdad?!", me decía, con un tono irónico y desconfiado. Trabajando junto a ellas, empecé a aprovechar y corregir algunas faltas en la expresión oral, del estilo "no se dice me se, si no se me". Y así saciaba mi deseo y necesidad de instruir.

Pasaban las sesiones y comencé a ver el efecto reparador que tenían en mí. Yo estaba inmersa en el maremágnum de dejar o no la formación de Arteterapia, me sentía agotada. Resultaban balsámicas estas horas junto al grupo. Jo, al que habíamos invitado a sumarse a las clases, me decía con asombro y reconocimiento que cuando él estaba en el instituto no hacíamos cosas tan interesantes. Me dejé llevar y comencé a observar.

Dánae, que casi siempre experimentaba mucha frustración al inicio de las tareas, empezaba a expresar alegría, gozo al crear personajes para sus broches; toda una cohorte de pulpitos de colores con pajarita, gorro u otros complementos fueron saliendo entre sus dedos y su sonrisa satisfecha.



Dánae

Sara, que no sabía coser al inicio, comenzó a expresar que sí, que ya sabía hacerlo, había aprendido. Se arriesgó con la creación de una funda para móvil, que luego rechazó, pero que le sirvió para ir avanzando con la realización de formas de fieltro, hechas progresivamente con un mejor acabado.

Lirio, que sí se veía hábil con la técnica de la costura, inventaba figuras más y más complejas en su ejecución. Camila, perfeccionaba sus corazones para llaveros. Alba, cuya impulsividad no le era de mucha ayuda para obtener resultados que le pareciesen buenos, comenzó a ocuparse de añadir etiquetas con el logo del proyecto que había diseñado Jo.



Artesanías hechas por el grupo

Sol hablaba de esta experiencia en su diario artístico/diario de sesiones:

(10 de febrero)

"Me ha agradado mucho esta clase ya que he sentido cómo la CREATIVIDAD danzaba por nosotras. El ESPÍRITU DE COOPERACIÓN caminaba sobre y entre nuestras obras. Espero compartir más clases de este estilo con mis compañeras."

(16 de febrero)

"Nos dedicamos a confeccionar peluches y a hablar del diario. Mientras tanto, escuchamos mi banda preferida Coldplay. Mi disco, PARACHUTES. Finalmente, recogimos entre todas. Me gustan estas clases porque me transmiten TRANQUILIDAD Y COOPERACIÓN."

(19 de febrero) (Dibujo en el Diario)



Curiosamente, yo no escribí en mi diario de prácticas durante este tiempo. Sin embargo, aprendí algo muy valioso: necesito encontrar y cultivar mi propia mirada hacia las cosas que suceden; comprender qué criterios externos e interiorizados dejo que validen lo que hago, lo que hacemos, y descubrir cómo construir mis propios criterios, mi propio encuadre de trabajo.

Dentro de las referencias culturales que se activaron para hacerme desconfiar de estar metiéndonos entre tejidos y costuras, estaba el desprestigio de lo artesanal frente a lo artístico, de lo femenino frente a lo masculino.

El tiempo de labor compartida, como hacían mi madre y mi abuela materna, mientras creaban vestidos para mi hermana y para mí, como hacían mi abuela paterna y su hija, creando manteles, colchas de ganchillo, como muchas mujeres han hecho a lo largo del tiempo. Un tiempo entreverado de historias compartidas y complicidades.

Me gustó encontrar las reflexiones de Marián López Fdz. Cao en su libro Para qué el arte, de las que extraigo este fragmento:

“La división de las artes (...) ha dejado el gran Arte en manos masculinas occidentales de clase media (...) pues es este grupo quien ha realizado la división, el pacto inter pares.

El tejido, como parte de la subsistencia, unido con la materialidad, la función, la necesidad, el mantenimiento de la vida, ha sido alejado del gran arte occidental

masculino de clase media por estar tocado por la cotidianidad, el uso, la labor, la función. Alejando la fibra y el tejido se alejan todos los colectivos no occidentales, pobres y femeninos cuyas vidas, unidas a la necesidad, han implicado la estética en el uso, en la finalidad."⁴⁴

4.1.4. La fase 3.

Los centros artísticos: la participación y la creación del acontecimiento.

Un día de marzo, iniciamos la sesión con el círculo de sillas alrededor de un centro artístico: unas libélulas rojas de papel cuelgan del techo sobre un pañuelo desplegado en el suelo, encima del cual hay una máscara neutra de plástico, una nariz de clown, en el centro, y en el contorno, unas conchas y caracoles que contienen un trocito de algodón y semillas de pimienta.



Centro artístico

Lo acompaña la lectura de los haikus de Basho y su discípulo Kikaku. El discípulo escribió el siguiente haiku:

Libélulas rojas
quitadle las alas:
¡son pimientos!

⁴⁴ LÓPEZ FDZ. CAO, Marián, *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*, Editorial Fundamentos, Colección Ciencia, Madrid 2015, p. 190-191.

a lo que Bashō respondió:

Estos pimientos
agregadle alas
¡son libélulas!

Lo realizo con la intención de introducir el elemento de la máscara con el que trabajaremos en las próximas sesiones, así como de invitarlas a que cada semana pueda ser una o varias personas, quienes creen un centro para el grupo. La recepción es de entusiasmo. Alrededor del centro, hablamos de creatividad, de poner alas a los pimientos rojos, de compartir... me preguntan si he utilizado alguna vez la nariz de clown y hablo de la formación de Arteterapia. Se interesan por lo que es, para qué sirve estudiar eso, si se puede vivir de ello, si son muy caros esos estudios. Las siento curiosas y emocionadas.

En la siguiente sesión, dos alumnas quieren hacer el próximo centro, son Sol y Chen. Hacen uno precioso. Sol viene un día antes y trae, en dos cajas de cartón, los objetos necesarios para montarlo en la siguiente sesión. El día de clase, llegan antes que el resto e instalan los elementos: un pañuelo rosado y cuadrado extendido en el suelo, en el centro, un paño cuadrado más pequeño sobre el que colocan una tetera de metal con forma oriental y un juego de 12 tazas de porcelana bajo las que hay un círculo de papel-cartón claro. A un lado de este espacio, una silla del aula sirve de soporte para un papel con la imagen de una pareja pintado con acuarela y otro papel más pequeño que contiene un texto. Ambos están sobre un pañuelo rosa claro que se despliega en el asiento y respaldo, que luego se pliega para cubrirlos y velarlos ante nuestros ojos.



Centro artístico realizado por Sol y Chen

Presentan el centro, desvelan dibujo y texto. Deciden leerlo dos veces para que lo entendamos bien. Nos informan que, antes de retirarlo, en unos días, cada una podrá tomar uno de los círculos de papel que hay bajo las tazas, con un haiku escrito en él. El día en que tomamos el haiku, hacemos una ronda de lectura. Chen dice que algunos de los haikús estaban en chino y los ha traducido. Su implicación es inspiradora, gratificante y nutritiva para todas.

Al cabo de los días, Lara y Dánae, dos alumnas inquietas y en otras áreas de estudio muy desmotivadas, dicen con entusiasmo que ellas se harán del centro de la siguiente semana. Se acerca el momento y se muestran cada vez más ilusionadas. Lara me dice: “os va a encantar”. Pero por problemas de salud, me dieron la baja y el itinerario que se desplegaba tan interesante, quedó en este punto. Llegaban los frutos del trabajo cooperativo que desarrollamos con artesanías, la preparación del concierto... se iniciaba el tramo en el que ofrecer al grupo desde la creatividad era muy inspirador y placentero...

Los diarios y las resonancias.

En septiembre, les propuse llevar un diario de clases para que cada una pudiera registrar las experiencias realizadas, anotar preguntas, conclusiones personales en relación a su aprendizajes. Junto a ello, también estaría la posibilidad de incluir en él trabajos artísticos individuales y colectivos.

Pasado un tiempo, todavía sin ver los diarios, llevo *Quaderns d'Àfrica*⁴⁵, una recopilación de textos, bocetos y citas que el artista mallorquín Miquel Barceló fue anotando en sus estancias en el continente africano. Lo muestro para que, además de orientar un trabajo con acuarela, les sirva de inspiración para sus diarios.

Cuando me los entregan por primera vez, me doy cuenta de que la mayoría de ellas asume la propuesta con el desinterés de ser un deber más. Pero el enfoque de dos alumnas contiene una visión más personal y creativa: María, tiene un trabajo de la parte gráfica y literaria destacadamente original y expresiva; Madalina, incluye reflexiones personales a partir de las experiencias vividas alrededor de las sesiones y expresadas de manera muy particular. La entrega de estos diarios me impulsa a reconocer abiertamente los hallazgos y a animar al resto para que vaya enriqueciendo los suyos. María sigue trayendo su diario para compartirlo conmigo y con sus otras compañeras. Es estimulante. Otro día llevo el diario de Frida Kahlo⁴⁶ del que leemos algunas frases. Lo hojean a su gusto. La invitación al uso más libre de este dispositivo está avivada y sus diarios comienzan a ganar subjetividad.

En una de las ocasiones que vuelven a dejarme sus diarios para que los mire, tengo ganas de devolvérselos junto a una resonancia poética y otra plástica. Mientras las hago me siento muy feliz:

45 BARCELÓ, Miquel, *Quaderns d'Àfrica*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2004.

46 LOWE, Sarah M (Ensayo), FUENTES, Carlos (Introducción), *El diario de Frida Kahlo. Un íntimo autorretrato*, La vaca independiente, México, primera edición 1995, cuarta reimpresión 2012.

crear a partir de lo que me inspiran sus escritos, o sus presencias, o lo compartido con algunas de ellas durante estos meses, me resulta muy gratificante. Algunas de ellas son la oportunidad para reconocer la valía de alguien que está perdida, o el deseo de reconocer algunas cualidades de alguien insegura, agradecer, animar, reconocer, ofrecer algo bello... Tengo ganas de dárselas, y sin embargo me puedo contener y multiplicar la experiencia estética.

Les propongo que expongan sus diarios a modo de instalación artística: cada una puede elegir cómo, qué elementos incluir, qué escenografía crear. Una vez acabadas, van a visitar las instalaciones del resto de compañeras, deteniéndose en el diario que les llame la atención. Entonces, dejándose inspirar por él, hacen resonancias plásticas y escritas para regalarlas a la autora del diario. A lo largo de 3 sesiones, se siente una efervescencia creativa a través de materiales plásticos y el juego con las palabras. Aparece la escritura y mucho disfrute en el dejarse llevar a través de la témpera y la acuarela.

Algunas personas recogieron las resonancias recibidas y las incorporaron a sus diarios, dejando que se relacionaran y creando así nuevas elaboraciones de sentidos en las que sentirse leídas, y escuchadas había sido una experiencia bella.



Mesas de trabajo con las instalaciones que las alumnas crearon para compartir sus diarios. Carmen, a la izquierda; Chen, a la derecha; Lirio, fotografía inferior.



Alba, hoja de su diario con las resonancias plásticas de las compañeras, haiku circular del centro de Sol y Chen y resonancia escrita con la que participé.



Sol, hoja de su diario con las resonancias plásticas de las compañeras.

El trabajo con la máscara neutra y la nariz de clown.

“La máscara que esconde y revela, que impacta y transforma, que emociona y desestructura, que va despojando a cada uno de sus distintas máscaras.”

Elina Matoso y Mario J. Buchbinder⁴⁷

En el teatro griego antiguo, el nombre que recibía la máscara era *prósopon*, término “indicativo de la complejidad del objeto y de lo que representa, pues *prósopon* es a la vez el rostro, la propia máscara, el personaje teatral y la persona. La misma riqueza semántica se encuentra en latín, donde persona significa tanto “máscara” como “persona”⁴⁸ Tal vez por esta imbricación de sentidos, el trabajo con la máscara puede ser un viaje de conocimiento que nos permite entrar en nuestro imaginario singular y universal, contactar con él y ampliar así el territorio de nuestra conciencia.

En “Tejiendo lazos” introducimos el tema de la máscara trabajándolo en dos líneas: por un lado, la

47 BUCHBINDER, Mario J. y MATOSO, Elina Matoso, *Las máscaras de las máscaras. Experiencia expresiva corporal terapéutica*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1994. (Primera edición, Letra Viva, Buenos Aires, 1980)

48 COULET, Corinne, (Le théâtre grec, París, 1999) *El teatro griego*, Acento Editorial, Madrid 1999, pp. 63-64.

expresión corporal a partir del uso de la máscara neutra y la de clown, y por otro, la creación de máscaras con vendas de yeso. Aquí me centro en la primera.

La máscara neutra es una máscara carente de expresión definida, un rostro en equilibrio. Es un instrumento que se puede utilizar en el ámbito terapéutico y también como herramienta en la formación del actor. Dentro de la pedagogía teatral de Jacques Lecoq, una de las mayores referencias como actor y maestro del Teatro del gesto, el trabajo con la máscara neutra es fundamental. Según argumenta en su libro *El cuerpo poético*, la neutralidad que posibilita esta máscara sitúa al actor o la actriz “en un estado de descubrimiento, de apertura, de disponibilidad para recibir. Le permite mirar, oír, sentir, tocar las cosas elementales, con la frescura de la primera vez. (...) Trabajar el movimiento a partir de lo neutro proporciona los puntos de apoyo esenciales para la actuación, que llegará después. Porque cuando conoce el equilibrio, el actor expresa mucho mejor los desequilibrios de los personajes o de los conflictos.”⁴⁹ En nuestro caso, no estamos en un entrenamiento actoral, pero sí en una invitación a bucear, a asomarnos a las posibilidades de ser.

Las máscaras neutras empleadas por Lecoq fueron creadas para él, hacia 1948, por el escultor y experto en el trabajo del cuero, Amleto Sartori. Estas reinterpretan la “máscara noble” que Jacques Copeau introdujo en el trabajo corporal hacia 1914. Las máscaras de Copeau, inspiradas en las máscaras del teatro Nô japonés, estaban realizadas en papel maché. También las que empleamos en nuestro trabajo con las y los jóvenes están hechas con este material.

Lo que nos interesa es que con la máscara neutra el rostro desaparece y entonces el cuerpo pasa a ser la fuente de expresividad. El mínimo gesto cobra una relevancia extraordinaria. Incluso en la quietud, cada máscara, igual a otra, cambia radicalmente dependiendo del cuerpo que la porte. Parece revelar la cualidad energética de la persona. Eso sí, hay un requisito básico para que la experiencia sea pregnante tanto para la persona que se la pone como para la persona que la contempla en acción, y es la apertura: estar entregada a lo que está aconteciendo.

Dedicamos dos sesiones, de 2 horas cada una de ellas, a trabajar la máscara neutra. Las y los participantes son el alumnado de 4º ESO y jóvenes de Musicoterapia. En la segunda también participó un grupo de etnia gitana del instituto con el que también estábamos realizando un taller de carácter arteterapéutico. Para facilitar ese punto de partida en el que la persona está disponible a la pregnancia de la vivencia, invitamos a las y los participantes a entrar en el trabajo de una manera ritual.

Hacemos grupos de 5 o 6 personas que serán las que actúen mientras el resto del gran grupo se sitúa como público detrás de una línea imaginaria que delimita la escena. Cada una de las personas que van a salir a escena, primero, elige su máscara, toma la media negra para ajustarla a su cabeza y neutralizar así el cabello. Luego, cada una toma un objeto (un palo, un globo o un pañuelo) y se sitúa en el lugar de la pared que quiera. Una vez situadas las personas, damos la siguiente consigna.

⁴⁹ LECOQ, Jacques, *El cuerpo poético: Una pedagogía de la creación teatral*, Alba Editorial, Barcelona, 2003, pp. 62 y 63.

Cuando la música comience a sonar y se sientan preparadas, mirarán hacia el suelo y acomodarán el rostro en la máscara blanca. A su ritmo, van levantando el rostro y así aparecerán ante el público. La pauta de movimiento es la de caminar a cámara lenta incluyendo algún gesto con el objeto. La trayectoria será perpendicular a la pared desde donde comienzan, en dirección al público. Existe una condición y es que la máscara ha de permanecer frontal al público. La cabeza tiene movilidad pero no ha de llegar a quedar de perfil o de espaldas al mismo.

¿Qué sucedió en estas dos sesiones? Al ver al grupo, a cada una de las personas con la máscara neutra, tengo la sensación de que han caído los rostros familiares, aquellos en los que confluyen la geografía dictada desde lo biológico y el “tatuaje natural del ser humano”, constituido por “los rasgos que se van imprimiendo en el rostro” llegando a configurar al sujeto, “los rasgos de los acontecimientos significativos de su historia”⁵⁰. Lo que emerge, como dicen Elina Matoso y Mario J. Buchbinder, es una “ruptura sobre la continuidad del sujeto”⁵¹. Esta sensación de ruptura también puede despertar resistencias y crear una pugna en corazón del sujeto, en este caso un sujeto inmerso en la adolescencia.

En la primera sesión que dedicamos a esta práctica, la vivencia produjo un impacto estético que bañaba de silencio la mayor parte de los movimientos y de las miradas, tanto en el momento de la acción como en el inmediatamente posterior. En la retroacción, sobre todo las personas que habían practicado con la máscara, resaltaron la extrañeza, la sensación de misterio, la emoción que les había proporcionado esta experiencia. Lo que yo vi fue que a pesar de que los movimientos no fueron desarrollados a cámara lenta, a pesar de que había mucho ruido y poca definición en el gesto, casi en el no movimiento, partes de la persona que quedaban borradas en el día a día, se revelaban. Fue especialmente impresionante en Tana, una joven con Síndrome de Down. Con la máscara, sin moverse apenas, irradiaba una sensación de magnificencia. Reconocer esto fue importante para nosotras, las coordinadoras, pero también para el grupo en su conjunto.

En la segunda sesión, las personas que habían llevado la máscara tenían mucha curiosidad de experimentar cómo se vería desde fuera y, al revés, las personas que la vez anterior habían sido público, tenían ganas de ponérselas. El objeto con el que iban a caminar en esta ocasión era una vara de madera, a elegir entre dos longitudes: 1,5 m o 30cm. Desde el momento en que tomaron el objeto con la máscara ya puesta, se generó una atmósfera de tensión. “¡Me da miedo!” dijo y repitió Dánae, que no había estado la sesión anterior. La música que acompañaba la acción era la misma que la de la primera sesión, sin embargo, como dijo Sara, ahora creaba una atmósfera de tensión y desagrado. Trabajaron dos grupos. En el primero, mientras una alumna se acercaba frontal, sin variaciones, hacia el público, con la vara pequeña golpeando repetitivamente su otra mano, otras 4 personas desarrollaban un cuerpo que traslucía incomodidad, gestos desechos, fuera del tempo indicado. En el segundo grupo, cuando llevaban puestas las máscaras, 3 personas reían mientras estaban en estático y también durante la marcha. La máscara evidenciaba los gestos automáticos

50 BUCHBINDER, Mario J. y MATOSO, Elina Matoso, *Ibíd.*, p.10.

51 *Ibíd.*, p.10.

de un alumno que alternaba la posición frontal con la mirada hacia la ventana, como tantas veces ha hecho cuando lo que querría es no estar en clase, no sentirse encerrado. El rostro blanco iba de manera mecánica dirigido hacia un amigo en el público, a quien dedicaba algún gesto de contacto y hacia otro que también estaba en escena pero quien no le devolvía el “saludo”, ya que sí que estaba centrado en la acción que estaba realizando. Sufrí. Sentía que todo estaba saliendo mal, de una manera que no esperaba. Presencias inseguras y vulnerables.

En la retroacción, algunas personas manifestaron la curiosidad con la que habían acogido la continuación del trabajo con máscara neutra. Otras personas expresaron el disgusto que les causaba el juego con este elemento. Para mí era como si se hubiese instalado lo siniestro y no se hubiese llamado a la puerta de lo maravilloso.

¿Qué apareció que antes permanecía oculto?

Como dice Lecoq desde su mirada de pedagogo que observa para saber de los procesos de aprendizaje de su alumnado, “cuando un actor se quita su máscara, si la ha actuado bien, su rostro está relajado. Sin haber visto lo que ha hecho, simplemente con observar su rostro al terminar la actuación, yo podría saber si la ha “llevado” verdaderamente. La máscara ha extraído de él algo que lo ha despojado de artificio”. En los grupos pasaron muchas cosas, y mi sensación de que la segunda sesión fue poco transformadora tiene que ver con esa lectura de los rostros al salir de la máscara. Rostros relajados, que se han conmovido y lo han expresado, estando ahora tranquilos. Cuando esto no pasó, pasaron otras cosas, pero no pude ver, estando en la frustración de mis expectativas. Para este tipo de situaciones se hacen necesarias las supervisiones y las co-visiones, a las que ya no pude llevar este tema.

Volvemos a algo que expresan los autores de La máscara de las máscaras: “Siempre habría una tendencia, que nunca se logra totalmente, hacia una búsqueda de congruencia que la máscara rompe”⁵². La adolescencia, tal y como la entendemos en nuestra cultura, es un período en el que está en candencia el proceso de construcción de la identidad; los juegos y las pruebas de ser, están presentes. Y esta ductilidad tiene sus reglas, en cada individuo, por las que existen alarmas que saltan cuando algo roza la inseguridad y la desconfianza. Esto, en realidad, sucede en cualquier etapa de la vida, dependiendo de la disponibilidad y adaptabilidad de la persona, pero quizás es en este momento cuando nuestras herramientas adaptativas son menores.

La creación de un espacio seguro es necesaria para que estos delicados procesos tengan lugar y sean acogidos. Sin embargo, generar un espacio seguro es un arte que todavía he de ir aprendiendo.

Después de la experiencia, en mi mente se dibujan nuevas sugerencias de trabajo con la máscara neutra:

52 Ibid. pp. 29 y 30.

- La captación de lo que hay en escena a través de dibujos inmediatos, que permitan elaborar y dejar constancia de la vivencia, sin que sea solo la palabra en retroacción la que represente la vivencia.
- Jugar con los soportes musicales para crear atmósferas de trabajo diversas.
- Variar itinerarios, pautas de acción, gesto, movimiento.
- Ser consciente de que el tipo de objetos que hacen de “medium” tienen una repercusión importante en cómo se genera la experiencia.

La nariz roja, “la máscara más pequeña del mundo”, como dice Jacques Lecoq, permite que emerja “la ingenuidad y la fragilidad del individuo.”⁵³

En este caso, la empleamos dentro de una dinámica de caldeamiento que llamamos la Marcha militar clown. Primero, presento la máscara: nariz roja de clown, la máscara más pequeña que existe. Esta máscara es una invitación a que la persona encuentre su parte cómica. El clown es un personaje vulnerable, sensible, inocente, frágil, espontáneo y auténtico. Se comunica a través del gesto y usa la voz, pero muy poco la palabra. Cada persona tiene su nariz roja. Cuando nos la pongamos, entramos en nuestra parte cómica: cómo miramos, cómo nos movemos.

Pues sí, vamos probando, pero no sucede nada: las miradas no cambian, casi parece que se hacen menos gracia que cuando no llevan la nariz roja. Yo quiero dar ejemplo pero estoy bloqueada. Se necesita un camino hasta llegar a abrir esa puerta, puntos de apoyo para que puedan soltarse. Vacío.

Después de este primer contacto con la nariz roja, con ella puesta, van a ir formando un pelotón configurado por filas de 4 personas, de manera que dejen poquito espacio entre ellas. Cada orden que se les diga a partir de que suene la música (BSO El puente sobre el río Kwai), la interpretarán totalmente al revés. Por ejemplo, si se dice: “Caminen hacia la derecha”, el grupo, caminará hacia la izquierda. O si se dice: “Caminen rápido”, el grupo, caminará a cámara lenta.

Mientras estamos en esta acción, se siente un ambiente distendido, alegre, divertido. Yo, que como coordinadora instrucciones, ahora doy órdenes como un sargento militar; me permito entrar en esa desinhibición tan buena del humor. Creo que doy órdenes con más gracia que culpabilidad o vergüenza, que son sentimientos con los que muchas veces asocio esta acción.

¿Tiene interés utilizar esta herramienta en los grupos de alumnas y alumnos de educación secundaria? ¿Qué puede aportar? ¿Cómo se podría introducir?

⁵³ LECOQ, Jacques, Ibíd. p. 212.

2.2.5. No olvidar: la cosecha.

Cuando mi hermana pequeña era muy pequeña, yo le contaba un cuento que le encantaba. Era el cuento de “La mujer que vivía en una botella de vinagre”.

Había una abuelita que vivía muy contenta en su botella, hasta que un día se sintió muy infeliz y comenzó a quejarse todo el tiempo. Vivir allí le parecía vergonzoso, deseaba hacerlo en un sitio mejor. Un hada que pasaba por allí, la escuchó y, compadecida, le dijo: “Cuando esta noche te vayas a acostar, da 3 vueltas y verás lo que verás...” La abuelita así lo hizo. Al día siguiente amaneció en una casita agradable. Estaba feliz. Se dió cuenta de que no le había dado las gracias al hada por este regalo. Pero ocurrió que con el paso del tiempo, la abuelita comenzó a sentir vergüenza de vivir en esa casa modesta, quería vivir en una mansión. El hada escuchó sus quejas y volvió a compadecerse y le dijo: “Cuando esta noche te vayas a acostar, da 3 vueltas y verás lo que verás...” La abuelita amaneció en una mansión hermosa y se dió cuenta de que había olvidado de nuevo darle las gracias al hada. Al cabo del tiempo, la vergüenza y las quejas comenzaron otra vez. El hada, que pasaba a visitarla, la escuchó y, compadecida, le dijo: “Cuando esta noche te vayas a acostar, da 3 vueltas y verás lo que verás...” A la mañana siguiente, despertó en un palacio elegantísimo y, ¡ah! se dió cuenta que no había dicho gracias al hada. Pasado el tiempo, el hada regresó y al acercarse al palacio no escuchó otra cosa que lamentos, quejas: “¡Yo necesito una casa en la que me sienta bien!” El hada se acercó a la abuelita y le dijo: “Cuando esta noche te vayas a acostar, da 3 vueltas y verás lo que verás...” Así lo hizo. Al abrir los ojos, ¡chas!, estaba en su botella de vinagre. ¿Y cómo se sintió la abuelita? Descansada y feliz. Esta vez no olvidó darle las gracias al hada.

¿Por qué llega ahora este cuento? Hacía muchos años que no lo evocaba. Durante las prácticas y la escritura de esta tesina, una mezcla de autoexigencia y ambición me ha puesto difícil apreciar las pequeñas cosas que estaban aconteciendo a lo largo de todo el proceso. Me ha costado tener la claridad suficiente para ver los cambios que se estaban dando en las personas con las que he desarrollado la tarea, los grupos, la evolución de mi manera de hacer y entender lo que hacía. Solo cuando soy capaz de salir de ese modo en el que nada es suficiente, puedo entrar en una actitud despierta que se atreve a estar en lo desconocido, reconocer lo que emerge y agradecerlo.

El 8 junio de 2015 quedé con el grupo de 4ºESO para hacerle una visita en el horario de clases. Hacía 3 meses que no nos habíamos visto, el tiempo que duró mi baja laboral. Les envié un mensaje de correo para quedar con ellas al que respondieron de manera muy cariñosa y efusiva. Cuando llegué, estaba gran parte del grupo; faltaban Alba, Camila y Mada. Me hubiera gustado mucho verlas también a ellas.

Entré en el aula y me impactó volver a verlas, a ellas y a Jo. Saludé a Luisa, la persona que me había sustituido, y me sentí bien acogida por ella, facilitando nuestro deseo de reencuentro, el del grupo y el mío.

Luego, nos saludamos con dos besos y un abrazo. Más proximidad, posibilidad de un contacto sin prisa, con la mirada.

Primero, saludo a Dánae, cada vez más grande; hemos tenido algunas complicidades durante el curso: la alegría del reconocimiento de que sus pulpos de fieltro eran muy graciosos y llamativos, el coincidir con ella, yo y otras compañeras, al inicio de curso, en su propuesta de hacer algo colectivo, fuera del instituto, un mural en el patio, algo así, a lo grande; la última resonancia que le dí, que recibió con curiosidad y un poco de incomodidad; sus acuarelas, que al principio no le hablaban pero que a partir de ver en ellas lo fantástico empezó a apreciar y se metió con humor y placer en la tarea... ese árbol con ratón pistolero; el audiovisual con Lara, esa historia de un embarazo no deseado, el abandono, el coraje, cuando la historia se repite pero sale bien; las máscaras que acabaron acogiéndolas a todas, insuflándoles más placer por explorar. En los encuentros con los otros colectivos, parecía avergonzarse de sí misma y de las otras personas; había muchas situaciones que le hacían sentirse incómoda.



Dánae, Acuarelas

Lara, siento nuestro vínculo lleno de cariño. En diferentes rondas con las que iniciamos y/o concluimos una sesión, Lara utilizaba la metáfora del laberinto para definir cómo se sentía. Podían variar algunos detalles, pero el laberinto continuaba apareciendo.

Desde el inicio de curso, se mostraba participativa, aunque de manera discontinua. Había muchas ocasiones en que yo sentía que se salía de la tarea, con explosiones de risa o conversando con una o dos compañeras más próximas afectivamente a ella. Se maneja bien en la expresión gráfica y está fascinada por los elementos decorativos de los tatuajes de henna procedentes de la cultura magrebí. Va a clases de danza oriental desde hace tiempo. A partir de un trabajo de grabado con linóleo, en diciembre de 2014, desarrolla la temática de la flor inspirada por esas ornamentaciones

corporales. Diseña imágenes que trascienden las tareas que proponemos. Cuando tengo la ocasión de entregarle una resonancia a su diario de sesiones, aprovecho para incluir en un haiku el leitmotiv del laberinto, y junto a él, el sonido de la diosa de la risa.

En una salida extraescolar a Valencia, Lara y yo podemos conversar en el tren de regreso, mientras sus otras compañeras duermen. Me habla de su profesora de danza, a sus alumnas les dice que son diosas, cada una única y especial. Le hablo del libro “Mujeres que corren con los lobos” y le digo que se lo prestaré.

Cuando, después de estos 3 meses de baja laboral, me vuelvo a encontrar con ella, me cuenta que ha creado una página de facebook que se llama La diosa de la risa, en ella, ha colgado fotografías de sus trabajos decorativos: la superficie de un tambor que ha decorado para su profesora de danza, la pintura mural que hace en su casa y otra que le encargaron como trabajo remunerado. También fotografías de la máscara de yeso que ha creado, preciosa... compartimos un momento de alegría inmensa, unas sonrisas de oreja a oreja. La risa, un elemento ambivalente. Por una parte, le reconozco el contenido subversivo. Por otra, mi reacción frente a él es muchas veces de molestia, enfado, caos, miedo... Es curioso que, en el diario que continuó haciendo hasta final de curso, registra que la profesora que estuvo en sustitución le echó de clase por reírse. La semana anterior había registrado que no había ido a clase por problemas familiares, acompañando el texto con un dibujo de un aspa negra.

Merè, con el rostro abierto al contacto, alegría. A lo largo de las sesiones, siempre ha aportado un afán participativo; después, me resulta curioso que siempre se ha desprendido con mucha facilidad de los trabajos que ha hecho: me ofrece la máscara, que custodie su diario y que cuando pasen los años, a lo mejor se lo devuelva y así ver cómo ha afectado el paso del tiempo. Llegó al grupo hacia octubre y se implicó con facilidad en lo que estábamos trabajando; en la historia para el audiovisual, inició la andadura con Lara y Dánae, queriendo contar de su infancia juntas, pero acabaron disgregándose y Merè quedó sola. Su trabajo se apoyaba en una historia ya existente. Su manera de escribir mostraba gran dificultad a la hora de organizar las ideas y dar cohesión a lo expresado, era una expresión muy confusa. Hablar de esto me enciende el chip docente, por el cual siento que entrando en esta dificultad se podrían desanudar cosas. Hablé en otro apartado de su vivencia en el trabajo sobre la ternura. Rememorando la relación que establecía con las chicas y los chicos de los grupos de Musicoterapia, es emocionante el contacto tan amable y respetuoso que estableció desde el primer momento.

Sara ha sido una de las personas que más ha cambiado de manera positiva en lo que respecta a su implicación y grado de participación, así como en relación a los vínculos con el grupo y con las personas de los otros grupos. En el momento en el que les envié el mensaje para decirles que iba, fue la primera en responder, porque el correo lo gestiona por el móvil y siempre lo lleva, y creo que porque realmente aprecia lo que ha vivido durante esta experiencia: primero, participar en un grupo cooperativo en el que podía imaginar y proponer ideas para crear una historia así como

para repasar las líneas de los dibujos que otras habían hecho (delegar la creación del dibujo a otras compañeras y colaborar para el acabado final, le supuso un descenso de la ansiedad que le produce hacer algo en lo que se siente muy insegura); su complicidad con Joel, con quien tenía una amistad antes de este momento, fomentó también su implicación -un proyecto valorado por su amigo, que da muestras de deseo de participar-; de los primeros encuentros con las y los jóvenes con necesidades educativas especiales, en los que evitaba separarse de sus compañeras de clase, pasó a una gran predisposición a contactar con las personas de los otros grupos.

Una tarde fuimos todo el grupo de 4ºESO a realizar un taller de construcción de máscaras en el Colegio de educación especial donde tenían lugar las sesiones de Musicoterapia. Sara eligió trabajar con Andreu, el chico con Síndrome de Lenox Gasteaut, a quien conocía de verlo en la hípica donde trabajaba los fines de semana; Andreu iba allí a recibir sesiones de equinoterapia. En el taller, trabajó con él con una delicadeza y una atención exquisitas. Semanas después, cuando la actividad la hicimos solo entre las compañeras del grupo clase, en el instituto, Sara expresó: “¿Ves, esto sí que me gusta y se me dá bien?” “Se nota que lo estás haciendo con mucho gusto”, le respondí.

En el último encuentro de todos los grupos participantes en el proyecto, también se percibía el cambio. Iniciamos la sesión con una ronda en la que cada persona expresó cómo se sentía, utilizando una metáfora que fuese como un parte meteorológico. Sara sugirió que prefería que la metáfora fuese libre, no inscrita en esa idea de parte meteorológico. Esta iniciativa me parece muy significativa, un “tengo algo que aportar y lo hago”, así como un interés por este momento de compartir. En la ronda que cerró la misma sesión, Sara resaltó que le había gustado el juego/ la dinámica de caldeamiento que habíamos llamado Ruleta de espejos⁵⁴. De la práctica, dice “(...) aparte de que íbamos cambiando, y lo hemos hecho con todo el mundo (...) había que conectarse para entender a la otra persona, porque si no, si te despistabas un poco, ya no lo entendías. Pienso que hemos estado ya más todos”.

Carmen, cálida, como siempre. Cuando hablamos sobre cómo ha ido el curso y la felicitamos porque ha aprobado todo, se sale fuera de clase al no poder contener las lágrimas. Me acerco y me dice que no se lo cree, que ha aprobado y se va del instituto. Le digo que se lo merece y estoy un poquito más con ella hasta que vuelvo a entrar al aula. Hace tiempo que no nos hemos visto, tengo ganas de que reciba mi apoyo pero no quiero agobiarla.

Sol. Nuestro saludo también es cálido, aunque la siento más distante, preocupada por el exterior. Jo ha venido también y ahora son pareja. Es como si la tensión de crear una imagen de sí misma estuviese más activa. El rol que ha jugado Sol a lo largo del curso ha sido el de inspiradora, la persona que deja volar su imaginación y crea con ella, la que va por delante. Aporta y se deja ver. Para el

54 El grupo se organiza en dos círculos concéntricos, mirándose unos con otros. Empiezan las personas del círculo exterior a representar gestualmente una acción cotidiana de su elección, a cámara muy lenta. La persona que tiene enfrente observa y responde (o imita) a la acción también muy lentamente, estableciéndose entre ellos un diálogo. Cuando la coordinadora señala con la voz, el círculo de fuera va girando hacia la izquierda para realizar el ejercicio con otra persona.

grupo ha sido positivo. Junto a Chen, han tomado los estímulos que emergían, los han elaborado y muchas veces, los han multiplicado. Durante el primer encuentro que hicimos en el colegio de educación especial, su implicación afectiva fue conmovedora. En aquel círculo con el que cerramos la sesión, compartió, con el rostro encendido por la emoción: “Esta ha sido una experiencia que no olvidaré en toda mi vida”.

De Camila no me pude despedir. Desde el inicio de curso, desplegó su capacidad narrativa, un talento del que yo no había sido consciente el curso anterior, en el que también fui su profesora. Se desplegaba mucho más ahora que en el grupo donde yo la conocí, en el que parecía no estar integrada.

En las metáforas que empleaba para hablar de cómo estaba al inicio de la sesión, muchas veces aparecía la imagen recurrente del pozo: “Me siento en un pozo”. Acompañaba esta frase con alguna sonrisa, pero a mí me hacía conectar con la angustia.

En el trabajo de Opresora-oprimida, se instaló en el centro de la escena. La escena en conjunto era muy potente, como lo era también su decisión de estar con el cuerpo arrodillado, cerrado, como oprimida, sin contacto físico con ninguna de las otras esculturas. Luego, en la retroacción, comentó que se había sentido agobiada, impotente.

Como describí anteriormente, en el trabajo de la ternura, Camila conectó y escenificó los momentos en los que cantaba en la iglesia. El momento en que empezó a cantar para nosotras, fue la semilla la canción como solista para el concierto. Esta evolución también fue emocionante. Una tarde-noche fuimos con las chicas que se habían animado a cantar, al local de ensayo del grupo de rock que tocaría en el concierto. Había que preparar el tema. Al principio, Camila cantaba muy bajito, no era el tipo de música al que estaba acostumbrada, decía. Pero, cuando llegó la cantante habitual del grupo y le pidió que fuese cantando sobre su voz, Camila empezó a crecer. En una de las ocasiones que la cantante habitual se retiró y dejó de hacer la doble voz, la textura cálida, el cuerpo aterciopelado y profundo de la voz de Camila nos dejó impresionadas, a todo el grupo. El día del concierto, pudo compartir su saber hacer, su sensibilidad con las personas que había en el instituto.

Tampoco pude despedirme de Alba. A lo largo del curso ha mostrado un carácter impulsivo, mucha curiosidad ante lo nuevo, celebra abiertamente encontrar cosas que le permitan sosegar, encontrarse centrada, porque sabe que hay en ella una tendencia a la dispersión. Siempre lleva el móvil encima y, en muchas ocasiones, lo consulta dentro de clase, a hurtadillas. Dentro y fuera.

Cuando estábamos desarrollando el trabajo de Las flores de la violencia y las flores de la ternura, faltó a clase. Después, supe que su padre había estado en Valencia, en el hospital, esperando un trasplante de hígado que al final no se pudo llevar a cabo. Las manos de Alba están muy alteradas, su piel descamada y con rojeces, sus dedos algo torcidos, al principio del curso no me había dado cuenta. Al regresar de ese período de ausencia y traer las flores de papiroflexia que había hecho en



Alba, Flores

casa, está orgullosa del resultado. Todas ellas las hizo con tonos que había vinculado con flores de la violencia. Estas flores tienen su corola pintada, pero su tallo y raíz no, conservan el tono de la cinta de carrocero con la que están envueltos los alambres que dan cuerpo a las flores. Llama la atención lo robusta que es esa parte tallo-raíz, como una búsqueda de solidez en la estructura.

Cuando hacemos la visualización para el ejercicio de la ternura, agradece muchísimo el momento de relajación. Siento que en Alba está muy activa la necesidad de aplacar, calmar un malestar: la piel de sus manos está hablando, la tinta desbordada al estampar su linóleo tallado...

En ocasiones, llegan herramientas que la contienen, la acuarela aplicada en campos de color suavemente ondulados, los pliegues de papel para crear las flores de papiroflexia, la gubia que talla el linóleo ablandado con el calor, las aplicación de capas de vendas de escayola sobre el rostro de una compañera, y sobre el suyo propio.



Alba, Linograbado



Alba, Acuarela

No me olvidaré nunca del regreso de la excursión a Valencia: yo hablaba con Lara, y Carmen y Alba se acariciaban la una a la otra, antes de caer en el sueño. Eso, fue un regalo. Con ese gesto pude comprender que algunos de los supuestos de los que había partido a la hora de trabajar con el grupo eran erróneos, o tenían unos matices de los que no era consciente. Mis alumnas participan de la capacidad humana para ser desde la violencia o ser desde la ternura. Parecería que el contacto físico tierno no tiene cabida en el aula; solo cuando esta se convierte en un espacio-tiempo orientado a una interacción social cooperativa y de hacer "codo con codo", esta dimensión puede aparecer. Fuera del aula, otras cosas son posibles. Cuando lo invisibilizado o marginado es un

tesoro, es importante permitir las transformaciones necesarias para que vuelva a la luz.

De Mada, tampoco me pude despedir en persona. Para hablar de ella, son detalles los que van apareciendo como destellos. Podría ir enhebrándolos para crear un hermoso collar que se cerraría con la palabra Abrazo. La alegría con la que trajo sus enormes flores de la ternura, con corolas inmensas que había hecho con su madre; la sugerencia que hizo, entusiasmada, después de trabajar el momento de ternura: “podríamos traer fotografías de nuestra infancia”. Lo recibí como algo importante, pero lo dejé pasar porque quería abordar otras cosas. Tal vez también intuía la apertura de un territorio emocional que me podría abrumar en ese momento. Era una oportunidad.

La paciencia y delicadeza con la que creaba las máscaras de yeso, la iniciativa para crear aquellas máximas personales en su diario, o aquella otra propuesta que hizo de hacer un registro fotográfico de las sesiones del tercer trimestre para crear un diario en formato digital. La exposición de sus diarios, los centros artísticos, la creación de máscaras... le inspiraban, deseaba registrar lo efímero, lo bello.



Mada, Flores de la ternura



Mada, Flores de la violencia

Dejé para el final de este relato a Chen. Desde el primer momento, le nace participar y poner al servicio de las demás lo que ella siente como su saber hacer: redacción, dibujo, tocar música... Realiza las cosas con detenimiento, delicadeza. Durante el curso, está viviendo la experiencia de orientar su vida académica: ¿qué le gusta? ¿qué espera de sí misma? ¿con qué dificultades se está encontrando? ¿cómo enfocarla para decidir? ¿cuál es su vocación? ¿qué le puede reportar una buena vida? ¿qué es una buena vida? En todo este laberinto, su amor por la música, su destreza con el piano y sus aptitudes artísticas en ese campo y en el de la plástica, sus dificultades en asignaturas como matemáticas y física que le llevarían al camino profesional que querría tomar.

Hubo un momento en el que percibí que su presencia en el aula descendió a capas emocionales, cambiando algo en ella. Fue en el trabajo de la ternura. Estuve paseando por el aula para detenerme un ratito con cada uno de los pequeños grupos que habían formado. Se relataron los momentos de ternura apoyándose en los dibujos que habían hecho después de la visualización. Al llegar al grupo donde estaba Chen, parecía que ella estaba contando el final de su relato, pero las otras compañeras, emocionadas, le preguntaban cosas, estaban muy interesadas. Yo también me sentí conmovida y con deseo de escuchar. Sonó el timbre y acabaron de intercambiar algunas palabras más. Después de este acontecimiento, Chen inició un diario diferente al de la primera evaluación: un papel más cálido, un sentido más artístico y personal se iba a desplegar en sus páginas. La primera sesión que abre el diario es el relato poético que he transcrito en el apartado de Las flores de la ternura y las flores de la violencia. Una biografía en la que está presente el exilio, la distancia, el vacío, la búsqueda de una mejor vida.

Ella y Sol, se daban consistencia mutua: inspiración, creación, valor, presencia. En una sesión, después del tiempo de las artesanías, la preparación de la fiesta y la experiencia del concierto, nos dedicamos a interrogarnos: ¿Cómo me siento en relación al grupo, en qué punto estoy? ¿Cuál es mi deseo, qué sueño que podríamos hacer en adelante? Estas dos preguntas las trabajamos a partir de imágenes desplegadas en el suelo, en el centro del pequeño círculo que formábamos ese día, debido a que varias personas no asistieron por motivos distintos. Chen elige una imagen para la primera pregunta, habla a partir de ella y escribe esto en su diario:



“Elegí una imagen en la que aparecía un hombre sentado en un coche de policía y conducía bajo un cielo oscuro y estrellado en un lugar muy espacioso, tipo desierto. Escogí esta imagen porque, lo principal, era tranquila, sentía la noche tranquila (...). Me llamó la atención el coche de policía, ¿tú sueles ver un coche de policía conduciendo en una noche tranquila llena de paz? Porque yo, no, eso es muy “único”, se necesita mucha imaginación que digamos. Dentro del coche se

sentaba un hombre conduciendo, no era policía, es raro. ¿Qué hace un hombre conduciendo un coche de esos? ¿acaso es robado? Yo creo que no, no se le veía nervioso, al contrario, muy tranquilo, parece estar disfrutando de la noche. Y eso es lo que quiero que haga la clase, lo que deberíamos hacer: Con nuestra imaginación podemos crear todo, la imaginación hace que lo imposible sea posible, la imaginación hace ideas únicas, especiales, ideas que una persona normal no se le ocurrirían, como conducir un coche de policía en una noche estrellada y tranquila. No tenemos que molestarnos por la mirada de los demás. Las ideas son nuestras, la imaginación, es nuestra, ¿tiene maldad? ¿hacemos daño a alguien? No. Entonces, mira al frente y sigue el camino que tú quieres (...), coge la imaginación (coche), mira hacia delante y condúcela hasta el sitio que quieres llegar, ignora lo de alrededor (el desierto silencioso) y, aunque escuches algo de fuera, ¿qué pasa? ¡No pasa nada! ¡La noche sigue igual de bonita! ¡Las estrellas brillan tanto como siempre! El coche es tuyo, la imaginación es tuya, las decisiones son nuestras. Juntas, con la imaginación podemos hacer cosas maravillosas que nadie pudiera imaginarse."

Al finalizar el curso Chen decidió cursar el bachiller artístico que hacen en otro centro de Castellón. Después del verano, volví a verla por los pasillos del instituto y le pregunté qué había sucedido con su elección. Con su familia, resolvió que continuaría su anterior idea de estudiar el bachiller científico, dejando su interés por lo artístico en un ámbito no profesional.

4.2. "El taller artístico"

Ábrete Sésamo, y Sésamo, se abrió: el tesoro.

GIGANTE - ¿Por qué quieres jugar conmigo? ¿Qué me quieres ofrecer? ¿Qué quieres de mí?

NIÑA - Cuando salgo del instituto y nos saludamos, me coges de la mano, nuestros dedos se entrelazan. Esperas al resto de tus compas para ir en el bus adaptado a casa. Tu saludo es tierno. Me encanta que llegue el martes y verte aparecer con tu sonrisa. Me resulta tan reparadora.

GIGANTE - ¿Qué me quieres ofrecer?

NIÑA - Pues yo creo que el arte te puede ayudar a expresarte, sentir cosas, tener vivencias enriquecedoras. Jugar con tus amigas y amigos del aula CyL y hacer nuevas amistades conmigo y otros compas de 4º de ESO; puede crear vínculos

afectivos integradores que no se producirían de otros modos, -aquí la niña se pone muy redicha- ya que “cada uno va a lo suyo” y no nos fijamos en las otras personas hasta que interactuamos con ellas, hasta que creamos una relación.

GIGANTE -¿Qué quieres de mí?

NIÑA - De ti... ¡a ti! Que vengáis despierta dimensiones que antes permanecían ocultas. Personas del grupo de 4º que normalmente están muy retraídas y con una actitud pasiva, se ponen las pilas y hablan con vosotras y vosotros, os escuchan, están atentas para ver qué necesitáis, buscan la forma de orientaros si lo necesitáis, acompañaros de manera eficaz. Al mismo tiempo, compartís tareas, os relacionáis de manera creativa...

GIGANTE - ¿Tienes dudas de lo que estamos haciendo?

NIÑA - Sí, claro. Por ejemplo...

GIGANTE - Te has parado.

NIÑA - Sí, es que pensar en mis dudas, me da una cosa... que no puedo evitar.

GIGANTE - Ya, te entiendo.

NIÑA - Pero, voy a ello, porque así esclarezco puntos y eso me puede ayudar a entender qué estoy haciendo y qué sucede; qué os pasa y qué me pasa.

El hecho de haber continuado mis prácticas después de la presentación de la tesina en julio 2015, me ha permitido revisar desde qué lugar hago las cosas. Ha sido una oportunidad para preguntarme dónde enfoco mi mirada, a qué le doy espacio y qué es lo que me resulta complicado de ver. Siguen siendo preguntas sin respuesta conclusa.

La importancia de la sensación: Presentación de los 5 sentidos.

Caballero de reluciente armadura.

Príncipe de mirada azul y un túnel que no sabes dónde te lleva...

Y mientras caigo, como Alicia en el País de las Maravillas, el bacon continúa exhalando su olorcito desde la sartén, diciendo: ¡cómeme, cómeme!

Resonancia a Erik, dos meses después de la primera presentación que hicimos en el grupo.

Han pasado meses desde la primera sesión del “Taller artístico”, en octubre de 2015, y todavía recuerdo que a Erik le fascina el olor del bacon cuando se está friendo en la sartén, a Rober, el

aroma de los macarrones que le prepara su abuela, a Irene, el olor del agua de la piscina en la que ha entrenado tantas y tantas veces natación sincronizada; también recuerdo que a Alba le encanta el sonido del mar y a Teresa, tocar el pelaje de un perro.

Durante esa primera sesión del Taller artístico, el grupo estuvo sentado en un gran círculo en el suelo, en el que tratamos de que cada persona se ubicara al lado de otra que no conocía o que conocía muy poco. Luego, hicieron parejas. Se trataba de que se presentasen entre ellas y ellos: se decían los nombres y se contaban cuál era el sabor que más le gustaba, el olor, el sonido, la imagen, la textura (tacto) que más apreciaban. Podían describir también el contexto asociado con esas sensaciones. Posteriormente, en gran grupo, cada persona presentó a su pareja diciendo el nombre y lo que había descubierto de sus gustos sensoriales. Aunque las normas del juego hacían que la presentación en gran grupo fuese indirecta, muchas veces la persona a la que estaban presentando intervenía aportando algún detalle más que acompañaba con gestos y entonaciones de su propia dramaturgia de lo cotidiano. Esto nos permitía entrar un poquito más en la persona, conocer más de ella y de su modo de sentir.

Aludir al sentido del tacto generó entre el alumnado de 4º de ESO algunas connotaciones de tipo sexual, mientras el alumnado del Aula CyL no captaba ese doble sentido y apareció cierta confusión en el ambiente. La siguiente sesión de clase con el grupo de 4ºESO, comenté esta situación. Quería transmitirles en que para generar un contexto de confianza, han de escuchar al otro, cómo está, y ser capaces de renunciar a dinámicas que satisfacerían una parte de su necesidad de complicidad, o al menos cuestionarlas, en favor de un buen entendimiento en el grupo. ¿Por qué me pareció importante hacer este comentario? ¿Estaba incómoda por no haber encontrado la manera de entrar en el ámbito en lo sensorial descargándolo de tensión? ¿Quería evidenciar que esta tensión estaba? ¿Para liberarla?

Es cierto que cuando pensaba en el enunciado de la consigna, el tacto me resultaba el sentido más inquietante...¡con lo fácil e inmediato que es sentir a través de él! Sin embargo, reconozco un bloqueo en este área. Creo que estamos acostumbradas a hacer sin sentir. Muchas de las superficies que tocamos al cabo del día son superficies lisas, plásticos cuya homogeneidad es impresionante. Nuestro sistema perceptivo está continuamente procesando la información captada a través los sentidos. Sin embargo, hablar de nuestras sensaciones o cesar nuestra actividad para simplemente observar qué sentimos, no nos es fácil. Y cuando nos referimos al sentir a través del tacto, parece que apelamos a un ámbito todavía más íntimo. Por otra parte, cuando estamos en el territorio del placer, lo que nos gusta saborear, tocar, oler, oír, ver, acceder a nuestra dimensión sexual, entendida como capacidad para sentir placer. Es importante abrir esta noción para dejar de identificarla absolutamente con el acto sexual. De este modo, quizás podamos entrar en nuestra intimidad, estar en ella y sentirnos libres y hábiles reguladores de hasta dónde la compartimos, con quién la compartimos.

Cada vez que avanzo en esta reflexión, más ganas tengo de trabajar con el tacto y la textura como

elementos subversivos. Los caldeamientos con contacto físico han estado muy presentes desde la segunda sesión del Taller. El trabajo con materiales de texturas muy diversas como el cartón, la madera, los textiles, papeles de seda y celofán, fieltro, hilos y cuerdas, espejitos... apareció en una última propuesta para la creación de muñecos.

Al aire libre.

Durante la 3ª y 4ª sesión, trabajamos al aire libre. Con todo el grupo, consensuamos que tomaríamos la hora del descanso para ir caminando desde el instituto hacia los jardines del campus de la Universidad Jaume I de Castellón. Hacemos pequeños grupos antes del paseo. Son los mismos grupos que trabajarán juntos en la actividad que desarrollaremos en los jardines, pero ahora también tendrán otra función y es que cada alumna o alumno del Aula CyL pueda contar con un grupo de referencia que le acompañará en el trayecto. Aunque esta es la intención, solo fue con el paso de las sesiones, que este estar juntas, juntos, se hacía más efectivo. Al principio, la sensación de grupo era muy débil.

En la primera de las dos sesiones, al llegar a la zona ajardinada, hicimos un círculo sentadas y sentados en el suelo. Les había pedido que trajeran un dibujo, escrito o escultura, con la que expresaran algo de lo que sintieron en la sesión anterior. Pocas personas de 4ºESO lo habían hecho. Casi todas las del Aula CyL sí que lo trajeron. La dinámica era que cada persona expresaba cómo se encontraba en ese momento, a través de una metáfora y luego presentaba su dibujo/obra sobre la sesión anterior para luego dejarlo en el centro. A pesar de la poca participación del alumnado de 4ºESO, las metáforas fueron inspiradoras, más por su contenido que por su forma. Muchas de ellas vehiculaban una sensación muy gratificante de libertad. Estar al aire libre, rodeadas del verde de las plantas y los árboles, rompiendo la rutina, estaba siendo algo muy valioso para todas.

En esa misma sesión, anunciamos la consigna de la siguiente práctica, que no podríamos realizar ya, puesto que el tiempo, como vimos, había volado. Regresamos al instituto saboreando nuestras experiencias e interaccionando un poquito más entre todas.

Fue en la siguiente sesión cuando abordamos la práctica Un trocito de tierra. En ese espacio abierto de los jardines del campus universitario, cada grupo iba a elegir una zona de aproximadamente 2m² que les gustase. La tarea era hacer un estudio gráfico de todo lo que les resultara atractivo de ese trocito de tierra.

Para elegirla, pasean, exploran con el tacto, la vista, el olfato... Cada grupo se ubica de manera que todas las personas estén cómodas para tomar apuntes gráficos. Algunas, prefieren la inmediatez de la fotografía.



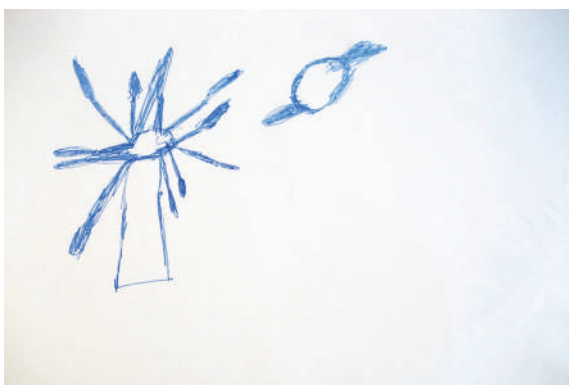
Adrián



Víctor



Lara



Teresa



Bahía

La actividad estaba pensada para desarrollarla en unas cuantas sesiones más. De lo gráfico, íbamos a pasar a un enfoque más plástico, con la introducción de la pintura, o escultórico, proponiendo materiales variados a través de los cuales crear obras volumétricas basadas en el referente elegido y toda la experiencia vivida en torno a la práctica. El proceso, que tal vez hubiera ido incorporando variaciones, se cortó, ya que Natalia, la persona que acompañaba al alumnado del Aula CyL, iba a estar ausente durante un tiempo. Esther, la compañera que la sustituyó durante las sesiones siguientes, no tenía disponibilidad para salir del centro en el tiempo del patio, necesario para la actividad. Así que, en las próximas sesiones volvimos a encontrarnos en el centro, concretamente en el Aula de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y dimos paso a otras experiencias.

El gesto: El mural y la representación.

Tomamos dos sesiones para trabajar un mural colectivo realizado con témperas. Aquí me centraré en el trabajo que derivó de este mural pintado.

Colgamos el mural en la pared entre varias personas. Apartamos las mesas para dejar un espacio como escena; los taburetes y sillas colocados en una fila curvada para que nadie se quedase en segundo plano cuando estuviera como público.



Explico al grupo lo que les quiero proponer. En un primer momento, el grupo podrá observar el mural: los diferentes colores, los trazos, la composición total y tal vez de algunas zonas en particular. Hacemos memoria de lo que se propuso para crear la pintura: una primera parte centrada en la búsqueda de colores nuevos obtenidos por mezcla de amasado, y un segundo tiempo en el que se trataba de establecer un diálogo con la persona que tenían enfrente a través de dejar “hablar” a los elementos: el punto, la línea, la mancha...

En un segundo tiempo, la persona que quiera escenificará algo de lo que está viendo, sintiendo, asociando. Puede escoger a otras personas para que le acompañen en la representación. Les explicará qué han de hacer y crearán la imagen gestual/corporal que la autora o autor les vaya indicando. Luego, al deshacer la escultura, la persona que ha dirigido la escena, pondrá un título para ella.

Después de esta primera intervención, otra persona volverá a salir para escenificar de nuevo algo que le transmita el mural, pudiendo incorporar lo que la escena anterior le ha provocado.

Así, irán sucediéndose las escenas en una especie de multiplicación dramática.

¿Qué sucedió? Hay un tiempo de silencio, de observación. Decido salir a escena y hacer una intervención que les pueda orientar. Elijo a 6 personas y les voy diciendo cómo ponerse. Voy uno



por uno: yo hago la posición y después, cuando se pone la persona, modelo un poquito para que sea lo que voy buscando. Así con las 6 personas. Al final, creamos una escultura en la que me integro, en este caso, haciendo un leve movimiento con los dedos. Luego, pongo un título. Elijo uno que pueden identificar fácilmente con un trocito del mural: "Plumas y hojas". Dudo si es demasiado evidente, pero creo que puede dar más seguridad para que se atrevan a participar.

Entonces, de manera bastante rápida, sale Fina, decidida. Toma la alusión de la imagen de un compañero que se dio cuenta que creando 4 estaciones en un cuadrado, había generado una especie de esvástica. Con esta referencia, coloca dos líneas de 4 personas cada una, 4 rostros de miedo y cuerpos indefensos y otros 4, en frente, en ataque. Ella no se incluye. El título: "Nacismo".



Me incomoda esta imagen. Adrián, el alumno que la pintó, al ver colgado el mural, dice que quiere cambiarla, añadirle algo para transformar la alusión a ese signo tan fuerte en otra cosa. De hecho, esa misma semana, a la hora del descanso, sube al aula para añadir unas pinceladas azules con las que cambia la imagen.

Continúa Bou. Elige otras 8 personas y las coloca también en dos filas enfrentadas. Parece que va a imitar lo que ya se ha hecho, pero él se incluye y lo que pide es que ambas filas hagan gesto de enfado, ira contenida y enfrentamiento. Hacía referencia a otra zona del mural.

Van sucediéndose las intervenciones. En algún momento es Jorge quien elige a 6 personas. Me pide que seleccione por él una parte del mural. Salgo a escena junto a él, y ambos nos acercamos al mural. Elige la zona donde hay una espiral, flores, un reloj, zzz... Me siento. Pide a sus compañeros que hagan de espirales y, con gesto y movimiento, todas y todos lo hacen. Luego, flores, las 6 personas. Después, el gesto de dormir juntando las manos. Las y los compañeros que han salido a escena están sonrientes, parecen cómodos, apoyándose unos a otros en una presencia escénica que tenía mucho de vulnerable. La tipología de gestos que Jorge les había pedido estaba muy conectada con el mundo infantil. También en el saludo que intercambiamos Jorge y yo cuando nos vemos en el

patio del instituto o en la puerta del centro, antes de que él coja el autobús adaptado, experimento esa ternura infinita y esa inocencia que parecía habitar la escena durante esos minutos.



Jorge

Erik dirige otra escena. Lo hace de manera muy precisa, sabe lo que busca aunque algún elemento quede más diluido. Va pidiendo a las 9 o 10 personas elegidas que vayan creando una forma algo compleja, no directamente expresiva. Representa, formalmente, una zona del mural.

Adrián elige luego a 12 personas. Cuatro son flores que se moverán sin desplazarse, creo que lo dice, sin indicar gesto. Otras cuatro, a la izquierda de la escena, harán un gesto con un dedo sobre la otra mano que crea un sonido. Al otro grupo de 4, a la derecha de la escena, le pide que cuando él diga, sople. Da la señal de comienzo y los tres grupos entran en movimiento. El título "Flores bajo la tormenta". Al acabar, señala la zona donde está pintada la imagen en el mural.



Erik



Adrián

La práctica finaliza con la intervención de otras dos compañeras más. En general, fue interesante cómo realizaron el transfer intermodal: del lenguaje pictórico a la expresión corporal. Después de las dos sesiones de pintura en que trabajamos el mural, varias alumnas y alumnos me comentaron que les resultaba desagradable trabajar la pintura. Fue una información que me sorprendió. Relacioné

esta sensación con la dificultad que tuvimos en la parte logística: poner pintura, vasos con agua, pinceles... recoger materiales y limpiar. Se generó bastante caos y algo de tensión. Tal vez esto influyó. Lo que fue interesante en este aspecto es cómo pudo esa experiencia resignificarse a partir de dar otro lugar al mural: referente al que aproximarse y multiplicar a través del cuerpo y la relación con los otros.

La expresión corporal, una vía tan potente para los procesos de aprendizaje, está marginada en la educación secundaria. En la educación infantil está más presente, aunque haya también una tendencia a disciplinar el cuerpo. En primaria, se va abandonando un poco más esa potencia del cuerpo para aprender. En secundaria, como decía, hay un olvido de lo que Pièrre Janet enunció así:

“En realidad, el hombre piensa con todo el cuerpo; piensa con las manos, con los pies, con las orejas, tanto como con el cerebro. Es absolutamente ridículo decir que el pensamiento del hombre depende sólo de una parte de él mismo.”⁵⁵

Ójala podamos recuperar ese saber y atrevernos a dar la entrada al cuerpo de una manera definitiva.

Respecto a la sesión, tengo la sensación de que los diferentes tiempos de la acción -modelado, escultura, título- se han diluido. Para otras ocasiones, creo que sería conveniente introducir una señal que nos oriente en relación al tiempo. Cuando esto no pasa, se crea una sensación de fluidez interesante. Pero reconozco que me cuesta asimilar lo que sucede y por lo tanto, imagino que a ellas y ellos les puede estar pasando lo mismo y lo que cada persona aporta tanto dirigiendo como escenificando se desvanece. A veces se me olvida utilizar las variadas formas que tenemos para visibilizar y dejar huella de nuestros procesos internos. Con una respuesta estética escrita, pintada, hecha gesto... podríamos dar cuenta y darnos cuenta de impulsos, estados, transformaciones que nos hemos permitido y que las otras personas han favorecido.

También observo que en muchas ocasiones entro en estado de alerta; mi escucha tiene un grado de tensión que me resulta muy incómoda. Pasar de ese punto a un estado de observación más espacioso, menos exigente, más curioso y menos normativo, se me hace necesario. Necesito recordatorios, “amuletos” que me ayuden hacer estos cambios de actitud. En esta sesión, algo que detonaba este exceso de tensión era cuando veía cómo Fina, Manuel y Alba estaban en algunos momentos con actitud de desinterés respecto a la dinámica del grupo.

Para cerrar la sesión hicimos un círculo de retroacción. Algunas personas comentaron que, en propuestas como las de esta sesión, sería interesante que yo fuera diciendo quién sale para dirigir una escena. Les digo que para mí es importante crear un espacio de libertad en el que cada persona haga lo que desee, y apunto algo que he aprendido en los módulos de formación: quien más arriesga o pone en juego, más se lleva, a nivel de experiencia, desarrollo y de aprendizaje. Pero también reconozco que hay maneras de formular las dinámicas que pueden invitar y estimular más la participación. Lo tendré más en cuenta.

⁵⁵ AYMERICH, Carme y AYMERICH, Maria, *Signes de la comunicació*, Editorial Teide, Barcelona, 1985, p. 3.

De hecho, después de la sesión, me doy cuenta de que Teresa, Víctor y Mónica, alumnas y alumno del Aula CyL no salen a dirigir escenas, aunque sí participan en las de otras personas. Tal vez podrían haberse hecho tutorizaciones o parejas de “trabajo” que asegurasen que todas las personas del Aula CyL estuvieran con una compañera o un compañero de 4ºESO.

De la construcción de muñecos a la creación de máscaras y títeres gigantes.

Ha sido curioso cómo el “Taller artístico” ha ido evolucionando. Después de las experiencias que he contado hasta aquí, dedicamos 4 sesiones para la exploración y creación individual de un muñeco que diera forma al juez interno que cada uno siente más activo en sí mismo, en sí misma. ¿Qué forma tendría para cada una ese juez interno que nos “fastidia la vida” haciéndonos creer que lo que hacemos no es suficientemente bueno, impidiéndonos sentir libres y en paz con nosotras mismas? Lo cierto es que viví con vértigo la transmisión de esta consigna, ya que la dirección iba hacia el espacio interno personal de una manera que todavía no había trabajado con el grupo. Pero consideraba que podía resultar valioso para cada una de ellas y para el grupo en su conjunto.

Una vez concluida la experiencia, veo que mi reserva tenía que ver, entre otras cosas, con la realidad de que el número de participantes, 24, era para mí demasiado grande: sé que estoy en el aprendizaje de la escucha. Comprender los procesos grupales me lleva tiempo y, más todavía, los procesos individuales que se están dando dentro de un grupo.

Los materiales plásticos que puse a su disposición fueron cuerdas, hilo metálico maleable, telas, cartones, plásticos, piecitas de madera... También había herramientas para trabajarlos: alicates, aguja e hilo, tijeras, cola, grapadora...

Antes de iniciar la tarea, hicimos parejas para que cada persona pudiera contar con una compañera o compañero durante el proceso de creación, si lo necesitaba.

Las 3 primeras sesiones tuvieron una estructura semejante:

En un primer momento, una práctica de caldeamiento en la que se incluían el contacto físico y el movimiento en grupo al ritmo de una música de percusión africana.

Después, pasábamos a dar las pautas de la consigna necesarias para enfocar la tarea. Durante 30', aproximadamente, entraban en sus proceso creativo.

En los últimos 10' de clase, recogían sus obras y los materiales, y podían concluir la sesión anotando alguna frase o haciendo algún dibujo sobre cómo se sentían después de su trabajo.

En la cuarta sesión, ya habían concluido tanto su obra plástica como un texto que era una entrevista imaginaria a su personaje: cómo se llamaba, dónde vivía, cómo era ese lugar, qué le gustaba hacer,

qué no le gustaba. También pensaron en cómo eran su voz y su manera de caminar. Les sugerí que lo pasaran al cuerpo, que pudieran emitir la voz del personaje y su movimiento.

En las siguientes imágenes encontramos 4 obras que están presentadas por parejas de trabajo. Ambas fueron parejas integradas por una persona de 4ºESO y otra del Aula CyL.



Rober



Teresa



Paco



Víctor

En el caso de Rober (4º ESO) y Teresa (Aula CyL), pusieron sus mesas de trabajo cerca. Rober tenía una actitud de escucha que ayudaba bastante a Teresa, a quien esa calidez permitía sentirse atendida y, con apoyo también de Natalia, trabajar concentrada. A Teresa le suele costar mucho tomar decisiones; cuando se le acompaña en la expresión gráfico-plástica, se ha de encontrar la forma

en la que ella pueda elegir e ir viendo hacia qué camino le lleva cada elección. En el caso de Rober, pudo combinar ese acompañamiento y sumergirse en la construcción de su propio personaje.

Paco (4º ESO) y Víctor (Aula CyL) eran pareja en esta ocasión. Natalia hizo una intervención al inicio y otra en la última sesión con Víctor. Habían visto hacía poco tiempo la película de animación “In and Out”, que trata el tema de las emociones. Conectó la consigna que había planteado al grupo con esta película. Víctor optó por representar el personaje que representa la Ira. Cuando le hace la entrevista, es un personaje genérico: “¿Dónde vives? Dentro de los compañeros. Vive en un sitio con luces, tiene cocina, lavadora, cama, sofá, televisión, wifi, wc, ducha, comidas.”

Con Paco, estoy un ratito antes de iniciar la entrevista. Hablando con él, comenta que su personaje no se puede quedar “de pie”. Le ayudo a buscar una solución para esa inestabilidad. Decide ponerle un trozo de espuma como peana. ¿Le dará esta posibilidad una relación diferente con el personaje y con lo que representa para él?

Fue significativo que en el caso de las parejas formadas por dos compañeras o compañeros de 4ºESO, no hubo una visible construcción de vínculo. En estos casos, las personas se iban a trabajar cerca de aquellas y aquellos con quienes ya tenían mayor afinidad. Observo que en una propuesta de estas características, el acompañamiento y el vínculo de cuidado se producen con mayor facilidad cuando la diferencia de capacidades está más acentuada. De este modo, aparece un terreno fértil en el que podemos aprender cosas sobre cómo construimos nuestros vínculos: ¿tendemos a sobreproteger a la otra persona?, ¿a sentir indiferencia por ella?, ¿sentimos de parte de la otra persona su acogida amable, su sobreprotección...? Podemos experimentar diferentes matices y tendencias en los vínculos que establecemos y observar qué nos aporta cada una de estas actitudes.

Cuando ya tenían prácticamente todas sus obras y entrevistas concluidas, hicieron tres grupos en los que se reunían tres o cuatro parejas. En esos tres círculos, cada persona hizo la presentación de su personaje. Observé que la sugerencia de escenificar voz y movimiento les hacía sentir en general muy vulnerables y entonces obviaban esa posibilidad. Pero no pude seguir el desarrollo de esta parte de una manera global: estuve más con uno de los grupos, cuyos integrantes, tenía la sensación de que se paralizarían si no estaba con ellos dinamizando: algunas personas que habían mostrado apatía durante todas las sesiones, otras personas con falta de iniciativa, y mi tensión porque estaba en la confusión... no sabía qué se había puesto en juego, sentía mucha torpeza...

En relación con esa resistencia a representar con el cuerpo, con la voz, considero ahora que no habíamos hecho los pasos necesarios para que se sintieran cómodas y cómodos.

Por otra parte, me pregunto: ¿qué les hubiera aportado una mayor profundización en el personaje? Yo me sentía muy perdida. Durante estas sesiones disfruté y celebré los momentos en que ellas y ellos entraban en estados de concentración dentro de su proceso creativo pero también sufrí

por el ambiente conversador que se instalaba en algunos puntos de la clase en los que se habían agrupado para trabajar; no era lo que esperaba, este no era el contexto que hubiera facilitado el diálogo interno con la obra y con una misma. Parecía que habían entrado en el trabajo de una manera profunda durante parte de las primeras 2 sesiones y luego hubieran ido saliendo. Pero es mi sensación general. Algunas personas sí que hicieron un seguimiento de su trabajo más exhaustivo a lo largo de todo el proceso.

Para la quinta sesión había previsto proponerles hacer una exposición de sus obras y también un registro fotográfico realizado por ellas y ellos mismos. Pero al encontrarnos, varios alumnos de 4º ESO me pidieron que diésemos por acabado el proceso y que empleáramos la sesión para continuar con una tarea que habíamos iniciado las otras dos sesiones semanales de la asignatura optativa. Llevaban varias semanas creando materiales plásticos para el proyecto de trabajo “Cultures del món”: máscaras y títeres gigantes que requerían todavía muchas horas de trabajo. Aunque ya había pensado proponerles que el “Taller artístico” se incorporara en la creación de esos materiales, tenía previsto hacerlo más adelante. Unas 3 o 4 personas del grupo de 4ºESO se adelanta a esa propuesta, pero la manera de hacerla indica varias cuestiones. Dicen que no quieren “perder” una hora de clase que ven necesaria para avanzar su trabajo. En su petición no nombran a las personas del Aula CyL. Para mí este es un síntoma de que lo que les está aportando este taller a algunas de las participantes no es tan valioso o significativo como yo desearía. Asimismo, leo que la creación de vínculos afectivos con el alumnado del Aula CyL, no se han tejido con intensidad en algunos casos.

Recojo su idea en un círculo inicial y llegamos al acuerdo de que durante las próximas sesiones, el “Taller artístico” se dedicará a trabajar de manera colaborativa en los materiales para el proyecto “Cultures del món”. La propuesta es recibida con agrado.

De esta situación, rescato como positivo que vuelve a ser la creación artística colectiva la que moviliza más el deseo, la motivación e implicación del alumnado.

Explico un poquito qué es “Cultures del món”: un Proyecto de Innovación Pedagógica que estamos desarrollando desde el instituto, en colaboración con otro centro de educación secundaria de Castellón. Estaban implicados hasta ahora el alumnado de 4ºESO de la optativa y el de 2ºESO de la optativa Taller de Diseño del instituto. Cada grupo, dividido a su vez en pequeños grupos, ha buscado y elaborado información sobre la cultura de un país o zona geográfica perteneciente a cada uno de los cinco continentes del planeta. Ambos grupos-clase han comenzado la creación de materiales plásticos (máscaras, títeres gigantes) inspirados en las culturas de Indonesia, China, Magreb, África Subsahariana, México y Rumanía. Estos materiales serán parte de una Cabalgata de las culturas, en la que las danzas y el desfile de nuestras máscaras y títeres estarán acompañadas por las músicas creadas por el alumnado del otro instituto. La Cabalgata será una fiesta, una celebración donde el alumnado que ha participado en el proyecto podrá compartir sus obras con el resto de la comunidad educativa.

Revisando el itinerario que ha seguido el “Taller artístico”, vemos que las primeras sesiones se orientaron hacia el objetivo de que se diera un conocimiento mutuo en el grupo. Posteriormente, la intención ha sido invitarles a realizar un proceso creativo más introspectivo que les llevara a la esfera del autoconocimiento, no tanto desde la relación con el otro sino consigo mismos, consigo mismas. Después de esto, ha llegado el momento de activar los recursos para que la creación colectiva permita que cada persona desarrolle sus potenciales de manera cooperativa.

Además del placer y la satisfacción que conlleva la creación compartida, el hecho de que el proyecto implique que lo que se trabaja en el aula va a trascender sus paredes, siempre es un ingrediente motivador.

Carta 5. Conclusiones y recomendaciones.

5.1. Sobre los objetivos.

Los espacios saludables.

En relación a la creación de espacios saludables en el entorno educativo, me gustaría destacar algunas reflexiones:

Considero esencial reconocer y estimular la presencia del cuerpo en las situaciones de aprendizaje. Nuestro cuerpo siente, necesita su tiempo en los procesos; nuestro cuerpo expresa y es el motor de la relación, ya que nos informa del mundo y de nuestra presencia en él y en relación a las otras personas y seres. Observo que hay situaciones que facilitan la implicación del cuerpo en la educación con adolescentes y otras que despiertan fuertes resistencias. Cuando las propuestas que se les hace a las y los adolescentes no parten de una escucha suficiente al ritmo del grupo -el grado de extrañeza que les supone la propuesta, la apertura y el grado de confianza con el grupo, con la profesora-arteterapeuta, consigo mismas-, al entorno -por ejemplo, a la relación número de alumnas y alumnos/espacio o al grado de exposición que puede significar para ellas y ellos-... se pueden generar distorsiones, malestares que dificulten el trabajo con ellas y ellos.

Me resulta también importante que la y el docente conozcamos cómo construimos en nuestra mentalidad lo que es un aula. Este conocimiento puede darnos una mayor autonomía para hacerla nuestra. Podemos preguntarnos, por ejemplo, ¿cómo quiero o queremos la disposición de los elementos (mesas, sillas, armarios) para favorecer diferentes modos de relación: grupos de trabajo, círculos de compartir, espacios vacíos para la expresión corporal?

Me ayuda mucho ser consciente de que el encuadre interno de la y el docente es generador de

espacios invisibles pero estructurantes de las relaciones. Por ello, el desarrollo humano de la educadora y el educador son clave para potenciar el desarrollo humano del alumnado.

Con la práctica, he visto que para permitir que crezca la dimensión arteterapéutica en el desarrollo de mi labor docente o en conexión con ella, es necesario que el espacio de trabajo pueda armonizar lo privado y lo público. Me refiero, por ejemplo a reservar espacios físicos para guardar materiales específicos, por un lado, -armarios en el aula o en un almacén- y las obras de procesos más íntimos, por otro -armarios dentro del aula que se cierran con llave, por ejemplo-. A su vez, es interesante crear formas de compartir la creación de materiales de manera estimulante pero sin que se llegue a interferir el neutro necesario en un aula que permite que surjan cosas nuevas. En este sentido, los murales del aula pueden ser espacios de exposiciones temporales así como otros espacios comunes del instituto que posibilitan dar una mayor difusión a los actos creativos y estimular las situaciones comunicativas en espacios a veces adormecidos.

Como se deriva de las experiencias en las que hemos trascendido las paredes del centro educativo, hacer nuestro el derecho de vivir la educación más allá del aula genera placer y estimula las vivencias en las que aprendizaje es igual a libertad.

En el caso de las dos experiencias de prácticas en las que me he centrado a lo largo de esta tesina, he podido comprobar que uno de los valores que han apreciado las y los participantes ha sido el de poder soltar la presión asociada a los estudios, los deberes y exámenes. La recreación y el juego que permite el arte se ha encontrado con sus sensibilidades, las ha hecho vibrar y, además, han podido sentir su potencia creadora frente a tantas situaciones que les pueden disparar la competitividad y las comparaciones, a veces muy impotentizadoras.

Otra observación que me gustaría hacer es la relevancia que tiene la relación entre el número de integrantes de un grupo y el planteamiento de la sesión. Sobre todo, en ocasiones en las que el número de participantes es alto y esta relación no está acoplada, yo me pierdo: no sé qué está sucediendo, siento mi percepción muy sesgada y para mí se convierte en un espacio de malestar. Pensar sobre estos momentos ha sido importante, ponerme en el lugar de ellas y ellos. Los malestares están conectados, los míos y los suyos, los míos y los míos más antiguos que se actualizan para ser conocidos. Si en algunas de estas ocasiones he podido incluir algún recurso para compartir cómo hemos vivido la sesión, entonces sí que podemos dar paso a la integración. Pero no siempre ha sido en la propia sesión, así que en la o las siguientes hemos dado prioridad a esta labor de nombrado, esta necesidad de dejar huella de los procesos que cada una ha vivido.

Un aprendizaje que todavía estoy integrando es el querer hacer mucho en poco tiempo. Me cuesta frenar mi deseo de hacer todo lo que me había planteado para una sesión, por ejemplo, porque me parece que todo cuadra de manera perfecta, consecutivamente... Y no es exactamente así. Cuando hablamos de que la tarea es el líder, no he de olvidar que en el centro de todo está la persona y su vivencia; he de ir descubriendo qué entiendo por tarea.

Lo prosocial

Reflexionando sobre este aspecto, veo que necesito encontrar la forma en la que definir los puntos de partida de un grupo o alumna/alumno, los objetivos a conseguir de manera individual y grupal, así como formas de evaluar si esto se ha conseguido.

En “Tejiendo lazos”, hubo una clara evolución general en cómo se sentía el grupo de 4ºESO respecto a las y los jóvenes con necesidades educativas especiales de los grupos de Musicoterapia: del desconocimiento y, en algunos casos, un rechazo inicial fueron pasando a un acercamiento empático, al establecimiento de vínculos de cuidado.

El “Taller artístico” es una propuesta que favorece la integración efectiva del alumnado atendido por el Aula CyL. Está ayudando a la consecución de los objetivos que el Aula CyL tiene para su alumnado, en especial aquellos que tienen que ver con las habilidades sociales:

- El desarrollo del autoconocimiento y la autoestima.
- La identificación de sentimientos propios y ajenos y su expresión adecuada.
- La participación en situaciones de interacción entre iguales.
- El uso del gesto, el trazo, el sonido, como sustancias no verbales de la comunicación.
- Trabajar en equipo compartiendo objetos y responsabilidades, aprendiendo a cooperar, ser solidarias/os y respetar las normas de un grupo.
- Comunicar al resto los propios deseos y peticiones con cortesía y amabilidad.
- Distinguir entre críticas justas e injustas. Admitirlas, en su caso, y expresar cortésmente los desacuerdos.
- Solucionar eficazmente problemas de relación social que puedan surgir.
- Manejar aquellos pensamientos negativos que deterioran la autoestima y la competencia social, cambiándolos por otros más eficaces.

En realidad, todas estas áreas de las habilidades comunicativas y sociales también están siendo desarrolladas en el caso de las personas que forman parte del grupo de 4ºESO. Los momentos conflictivos que han podido surgir a la hora de cooperar para llevar a cabo un trabajo de equipo, por ejemplo, han estimulado la necesidad de buscar caminos de entendimiento que permitieran “hacer realidad”, “dar forma” a sus sueños grupales.

El arte compartido y participativo.

Las situaciones en las que podemos crear junto a otras personas nos permiten la experiencia nutritiva

y empoderadora de sentir el flujo creativo en una misma y en las demás. A veces, la atmósfera va caldeándose y, lo que al principio era un frío invierno, se transforma en una suave primavera o un verano radiante; otra veces, cuando el encuentro empieza con un ambiente demasiado cargado de tensión, agobio, o hastío, el aire va entrando para refrescarnos y salir renovadas y renovados.

En el caso de activar proyectos artísticos de carácter participativo, como fue el concierto de “Tejiendo lazos” o lo que será la cabalgata de “Cultures del món”, se crea un horizonte de trabajo ilusionante. En ocasiones, también se crean momentos de tensión, ya que queremos conseguir algunas metas, nos construimos retos que van pidiendo de nosotras mismas responsabilidad, compromiso, esfuerzo. A veces, hemos de parar y replantearnos prioridades, hasta dónde queremos llegar, qué es lo que más valoramos. Es fascinante cómo aparece más y más fuerza cuando esta encuentra un canal de expresión.

En el caso de “Cultures del món”, después de muchas sesiones de construcción de materiales en las que parecía que el trabajo iba haciéndose cada vez más inabarcable en algunos aspectos, hicimos una sesión dedicada a expresar, a través de imágenes, cómo estaba cada persona en el proyecto y cómo deseaba que este continuase. En esta ocasión las cartas del Dixit, un juego de mesa que potencia la creación de metáforas, nos acompañó en la comunicación.

Adrián, elige la misma imagen para la primera y la segunda pregunta. Para la primera escribe: “Es un proyecto grande”. Y para la segunda: “Deseo realizar un dragón grande y definido”. En el caso de este alumno, considero que esta última palabra era muy importante, ya que su pensamiento es muy expansivo, tiene mucha iniciativa y una actitud creativa, divergente que le hace lanzarse pero que le cuesta hacerse mapas de viaje. En el caso de la construcción del dragón chino, es él quien está coordinando la construcción, pero no es capaz ni quiere ponerse a diseñar, a expresar gráficamente lo que tiene en su mente. Le cuesta concretar. Y que su deseo pase por el concepto “definir”, me parece que puede ser revelador para él. Como sesión tras sesión el dragón va tomando forma, cuerpo, de la mano de varias personas que están colaborando, creo que será una experiencia integradora, no solo para él.



En esta puesta en común, Rober deseaba “que con ganas, poder salir fácilmente del laberinto. Hay mucho trabajo y aún queremos más”. Esta idea de laberinto la reconozco, pero también se me despierta una sensación de angustia. “Fácilmente” y “con ganas”, lo asocio a una presencia comprometida y confiada. “Hay mucho trabajo y aún queremos más”, por una parte, me alerta: el ritmo que nos imponemos y también el sistema educativo actual alimenta, es el de trabajar bajo

presión, donde la meta es más valiosa que el proceso, la nota que los aprendizajes. Pero, por otra parte, ese final de frase está guiada por el entusiasmo con el que vienen a clase, la autonomía con la que sacan, guardan y cuidan sus obras, la implicación que muestran decidiendo cómo hacer para que sus obras sean preciosas.

5.2. El horizonte del arteterapia en el ámbito educativo.

Apertura, ampliar la mirada, transformar algunos límites de la institución, pluridimensionalidad del ser, espacios saludables.

La aplicación del enfoque del Arteterapia transdisciplinar dentro del contexto educativo, se ha concretado en mis prácticas en el marco de grupos-clase de asignaturas optativas. Es cierto que se ha trascendido el espacio del aula, haciendo más plural el espacio-tiempo de encuentro: sesiones en otros espacios del centro diferentes al aula de materia, sesiones al aire libre, visitas a otros centros. Pero mi rol docente ha estado en continuo contacto, diálogo, con el de una mirada arteterapéutica, buscando su lugar, haciéndose un espacio, creando un híbrido, un nuevo estar que pudiese convivir con otro conocido.

Después de concluir este período de prácticas, considero que el empleo del Arteterapia en el entorno educativo puede llevarnos a transitar el camino hacia la conquista de la autonomía y de nuestra potencia creativa como individuos y como colectivo: de la pretendida objetividad en la transmisión de unos contenidos dictados por un currículum instituido a una subjetividad sensible e instituyente; de la moral como canal principal a la ética como su necesario desbordamiento capaz de activar nuestro sentido crítico y creador.

Como he relatado, en mis prácticas he trabajado con el alumnado de mis grupos clase, dentro de asignaturas optativas de materia artística, expandiéndolos mediante la colaboración con otros grupos de jóvenes. Sin embargo, la aportación del Arteterapia en el contexto educativo podría dirigirse al alumnado, con y sin necesidades educativas especiales a través de diferentes fórmulas o planteamientos:

- Dentro de las clases con un explícito carácter artístico.
- A través de los proyectos de centro en los que esté involucrado gran parte del profesorado de diversas áreas de conocimiento.
- En proyectos intercentros, con otros centros educativos, sean de secundaria, primaria, infantil, escuelas de adultas...
- Como programas de apoyo educativo cercanos a la Pedagogía terapéutica, que está presente en los centros educativos como un refuerzo escolar individualizado o en pequeño grupo para las personas que lo necesitan.

- Como actividad extraescolar que cubriría necesidades de parte del alumnado en horas no lectivas.
- Acompañamiento a alumnas y alumnos que durante el curso escolar vivan situaciones sensibles.

Ampliando la mirada hacia otros sectores de la comunidad educativa, el Arteterapia podría ir dirigido a:

- Profesorado.
- Familias.
- Personal de administración y servicios.
- Tal vez algún planteamiento mixto con profesorado, familias y personal de administración y servicios. Esta opción podría abrir canales de encuentro y comunicación que a veces están deteriorados.

Para el colectivo docente, sea cual sea su área de conocimiento, puede ser muy interesante conocer herramientas que abran la perspectiva en su trabajo con el alumnado. Por ejemplo, el uso de la imágenes pictóricas, gráficas, fotográficas y a través del cuerpo-gesto, como modo de expresar qué se ha integrado, qué dudas se tienen respecto a un contenido que se ha querido transmitir. Asimismo, también sería interesante abrir los ojos a la capacidad que tiene el arte para vehicular contenidos gracias, entre otras cosas, a la facilidad que ofrece para que conectemos con las cosas de manera afectiva. Los afectos, implicarnos de manera emocional en algo, nos permiten desarrollar aprendizajes significativos.

También sería interesante explorar cómo el arte puede ayudar en la construcción y el cultivo del vínculo necesario entre educadoras y educandas, sabiendo que, como apuntaba Paolo Freire, estos roles no están fijos y todas las personas somos las dos cosas.

En este sentido, conocer-experimentar-poner en práctica el método de la resonancia puede sacarnos de una pretendida objetividad, de un modo de hacer instaurado y a veces de una unidireccionalidad que estrecha demasiado lo real.

Resonar, sin embargo, abre sentidos y se hace desde lo subjetivo. Como en el terreno de lo terapéutico, en lo educativo la resonancia puede animar a florecer a una posibilidad que está brotando o quizás sumar espacio cuando algo se está haciendo angosto.

Durante las prácticas, he tenido la oportunidad de probar varios enfoques de los círculos de metáforas. Palabra, forma, imagen, han servido para que las personas pudieran contactar con ellas mismas y expresar cómo se sentían al inicio de una sesión, qué transformaciones se habían producido después, qué esperaban del taller, hacia dónde querían continuar caminando.

Una herramienta que me ha gustado emplear son las cartas del juego de mesa Dixit, que potencian la cualidad metafórica que toda imagen puede despertar. Algunas de ellas ya las he presentado dentro de la experiencia del “Taller artístico”.

Aquí dejo también un ejemplo de 4 obras surgidas en una ronda en que se presentaban a través de una escultura-forma realizada con un trozo de papel que solemos utilizar en el aula para limpiar pinceles, las manos... Inicio creativo, la mente se despierta y se dispone en actitud exploradora que abre a la persona al aprendizaje.



Sara



Dánae



Merè



Lirio

Que una persona que se dedica a la educación pueda expresar a través de imágenes, poemas, danza o música, cómo se siente, sus temores, angustias, hallazgos, ilusiones... puede ser esclarecedor y también parte de un proceso de psicohigiene.

Expongo uno de los momentos en los que para mí fue integradora y reparadora una ronda al final de una sesión del “Taller artístico” en la que cada persona tomó una imagen para expresar cómo se sentía. Estábamos sentadas en el suelo. Algunas personas eligen enseguida y otras nos demoramos

un poco más.

Una vez elegida, pensamos un título y quien quiere, enseña la imagen y pronuncia su título. Mientras cada una decía, yo me preguntaba desde dónde llegaban sus palabras, cómo se posaba su imagen en la experiencia que yo había percibido durante la sesión. Recuerdo que mi imagen era la de un rostro de indio americano pintado que tenía pintada a su vez una silueta de mano en la zona de la mandíbula y la boca. *El riesgo de hacer el indio*, era el título para mi imagen. Y sí, como había participado de manera activa en una actividad que implicaba la voz y la expresión corporal, había sentido que en algunos momentos bordeaba la sensación de ridículo. Podría no haberlo compartido en ese momento, pero tuvo más fuerza para mí expresarlo. Me doy cuenta de que esa vivencia no era solo mía y este es un aprendizaje sobre el hecho de que compartir lo que me pasa abre mi experiencia y me conecta con las otras personas me permite salir de la sensación de aislamiento.



El riesgo de hacer el indio

En el ámbito escolar estamos acostumbradas a hablar de evaluación. Según Perrenoud:

“El éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación, entendida como conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas”⁵⁶

Uno de los tesoros que me ha entregado este período de formación es la importancia de lo sutil. Para mí, las calificaciones en el mundo escolar no son sutiles, son un impacto cerrado. En cambio, el tejido de un espacio seguro, amable y contenedor, el vínculo que crea la distancia óptima para que yo sea, explore con libertad, confíe, son sutiles y tremendamente sostenedores y alentadores.

⁵⁶ PERRENOUD, Philippe, “Touch pas à mon évaluation! Pour un approche systémique du changement”, en *Mesure et évaluation en éducation*, p. 107-132.

Especialmente en el marco de mi terapia individual de formación, soy capaz de ver cómo crezco, cuando mi terapeuta cree en mí y en mis posibilidades, cuando confío en que sabe y su saber resuena con mi saber. Podemos entrar juntas a valorar: qué vine a trabajar, dónde me quería meter y transformar, cómo está ahora ese área en mi vida, ¿ha habido evolución? Veo los cambios y además siempre se abren nuevas sendas. Como parte de mi testimonio puedo decir que mi naturaleza tiende a la impaciencia y la ambición, me cuesta el reconocimiento de los hallazgos, los frutos y los avances, y junto al reconocimiento, su celebración. Este es el jardín que me dispongo a cuidar.

Esta es mi vivencia del proceso de aprendizaje, quizás no extensible a todas las personas, pero es el punto de partida que tengo para ofrecer al otro un camino en este sentido. Creo que hacernos conscientes de esto puede ayudar a que nuestra concepción sobre la educación y el vínculo educativo se transforme.

También en el área de la salud sería interesante trabajar con el colectivo docente. Participar en un Taller de Arteterapia puede significar una oportunidad para conectar con una misma, con la potencia creativa y transformadora que cada persona tiene, con la parte lúdica, un espacio-tiempo donde, ¡aleluya!, no sea el juicio el que estructure las relaciones. La activación de la curiosidad en el colectivo del profesorado es una garantía de que las frustraciones surgidas de la tarea pueden entrar en el crisol de la transformación y no estancarse. La curiosidad siempre está conectada con el fluir, con la vitalidad, que es un ingrediente esencial para que los encuentros educativos sean alentadores.

Dice Edgar Morin:

“Los adultos ignoran que siguen siendo seres infantiles, para bien y para mal, ya que conservan curiosidades de niño, son capaces de buscar y se muestran aún disponibles; desgraciadamente, en nuestras sociedades burocratizadas, todas estas cualidades se atrofian con mucha frecuencia”

Otra situación en la que el enfoque arteterapéutico podría aportar nuevas herramientas de trabajo sería en las reuniones que el profesorado y el departamento de orientación tiene con las familias y el alumnado para tratar alguna situación difícil bien surgida en el ámbito escolar, bien que esté originada fuera pero que esté afectando al mismo. En este caso, la o el arteterapeuta podría acompañar el proceso trabajando de manera conjunta con familia, alumna o alumno y tal vez también la tutora.

Es muy interesante la idea de Comunidad de Aprendizaje en la que todas las personas son conscientes de ser educadoras y educandas. Crear iniciativas en las que todos los agentes estén en relación y compartiendo un proceso creativo en el que cada cual aporte sus capacidades y las trascienda, es otra vía de desarrollo para el Arteterapia.

5.3. Mi mirada en transformación.

Muchos cuentos tienen un bosque entre sus páginas: espacio de lo incierto, de la aventura; lugar del misterio y de lo poco convencional, de la magia. Territorio que despierta tanto los temores y la sensación de peligro como la posibilidad de encontrar alimento y cobijo. El bosque aparece en gran cantidad de cuentos como espacio de iniciación y para mí, la experiencia de las prácticas y la creación de la tesina han tenido parte de todos estos ingredientes.

En este momento de conclusión, reviso los materiales en mi diario de prácticas, por si añado alguna imagen, por si sustituyo unas por otras... Y me doy cuenta de que mi mirada ha ido cambiando, evolucionando. Por ejemplo, algunos trabajos de las alumnas y alumnos con quienes he trabajado que me resultaban incómodos en su momento, porque divergían de lo que yo esperaba, ahora es como si les fuera restituyendo su valor, simplemente porque siento que para ellas y ellos tuvieron sentido en su diálogo interno.

Un ejemplo de esos cambios en la mirada está en relación con el apartado en el que hablo de la máscara neutra. Hace unos días buscaba alguna instantánea de aquellas sesiones. Recordé que para la presentación de julio 2015, las imágenes que elegí fueron aquellas en que las y los participantes cumplían las pautas de trabajar el gesto de manera frontal al público - ¡me irritaba tanto la pérdida y salida de esa "norma"!-. Pues bien, ahora, de todas las imágenes tomadas en aquellas sesiones, me llamaban poderosamente la atención los momentos en que las alumnas y alumnos con máscara se miraban entre sí, llenas de curiosidad. En lo que para mí había sido algo "mal hecho", ahora veo parte de la esencia del momento: ¡tenían la necesidad de descubrirse a sí mismas dentro de una experiencia nueva y desconcertante! ¡Y yo sin darme cuenta y queriendo que todo fuese de un modo distinto! Creo que voy flexibilizando, abriendo mi percepción y liberándola un poco de la opresión que implica querer que las cosas que emergen se ajusten a los moldes preestablecidos.

Finalmente, no hay en la tesina fotografías de estas sesiones de máscara neutra, porque siento lo invasivo que fue filmarlas, aun con su permiso y el de sus familias. Considero que sobraba en esta experiencia esa tercera mirada, la de la cámara. Con el silencio de la imagen preservó la intimidad de sus cuerpos vacilantes y exploradores.

Sé que estoy en mutación y eso es una suerte.

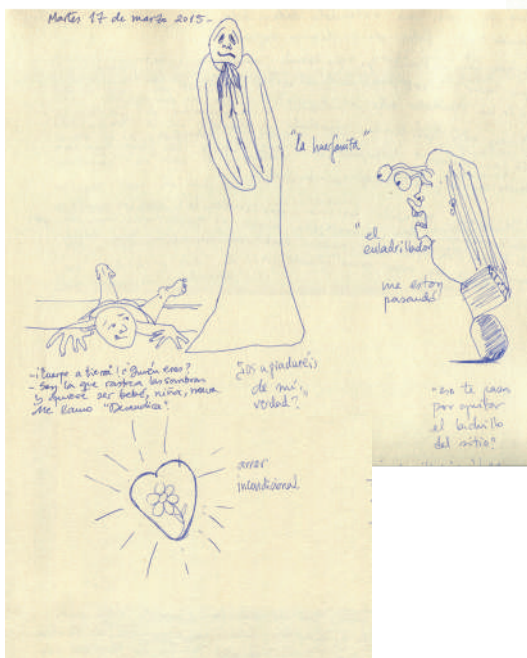
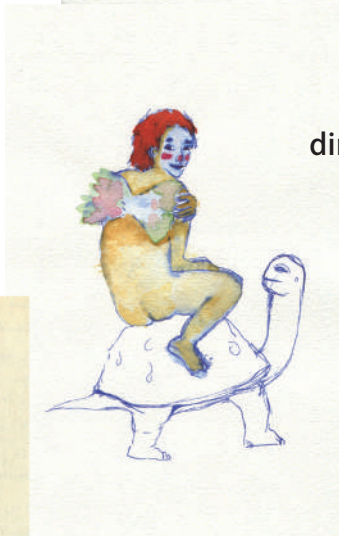
Tener al arte como aliado me permite conectar con algunos estadios de este proceso que se ha ido dando. Me encuentro con dibujos y escritos que indican estadios del trayecto recorrido y que me ayudan a comprender y a seguir haciéndome preguntas.

defensa animal miedo valentía cuerpo rígido ocupamos lo mismo



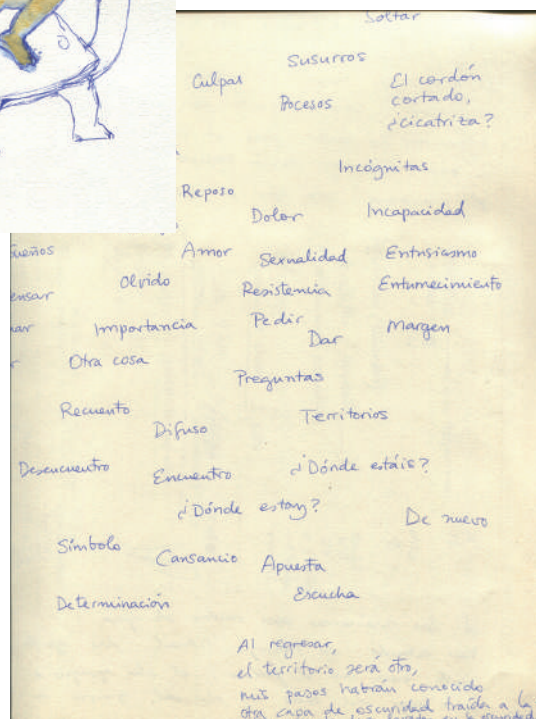
sostenida soledad
conquista angustia

dirección me dejas verme
te dejo verte



heterónimos saliendo de la parte
sumergida del iceberg

mapa



Carta 6. Carta a mí misma.

Después de esta travesía, el regalo que te he traído son los zapatos rojos.

Bolas de pelusa en rincones oscuros, hay.

Corrientes de aire que te pillan desprevenida y te destemplan, hay.

Aguas lodosas que atravesar, hay.

Pero tienes aliadas, tienes aliados.

Unos de ellos, los zapatos rojos.

Otra, el alma contenida en la obra,

en las palabras,

en la presencia de aquellas personas que aman y han amado la vida.

Su inspiración.

Eduardo Galeano:

“Por largo tiempo me parecía que la vida estaba a punto de comenzar. La vida de verdad. Pero siempre había algún obstáculo en el camino, algo que resolver primero, algún asunto sin terminar, tiempo por pasar, una deuda que pagar. Sólo entonces la vida comenzaría. Hasta que me di cuenta que esos obstáculos eran mi vida”. Esta perspectiva me ha ayudado a ver que no hay un camino a la felicidad.

La felicidad “es” el camino; así que atesora cada momento que tienes y atesóralo más cuando lo compartiste con alguien especial, lo suficientemente especial para compartir tu tiempo y recuerda que el tiempo no espera por nadie... así que deja de esperar hasta que bajes cinco kilos, hasta que te cases, hasta que te divorcies, hasta el viernes por la noche, hasta el domingo por la mañana, hasta la primavera, el verano, el otoño o el invierno o hasta que te mueras, para decidir que no hay mejor momento que éste para ser feliz... la felicidad es un trayecto, no un destino.”

Bibliografía

AYMERICH, Carme y AYMERICH, Maria, *Signes de la comunicació*, Editorial Teide, Barcelona, 1985.

BARCELÓ, Miquel, *Quaderns d'Àfrica*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2004.

BUCHBINDER, Mario J. y MATOSO, Elina Matoso, *Las máscaras de las máscaras. Experiencia expresiva corporal terapéutica*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1994. (Primera edición, Letra Viva, Buenos Aires, 1980)

BUCK-MORSS, Susan, "Estética y anestésica: una reconsideración del ensayo sobre la obra de arte", en *Walter Benjamin, escritor revolucionario*, Interzona Editora, Buenos Aires, 2005.

COULET, Corinne, *El teatro griego*, Acento Editorial, Madrid, 1999.

DÍAZ, Gonzalo, *Edgar Morin y los principios de la transdisciplinariedad*, <http://blog-citio.blogspot.com.es/2009/09/edgar-morin-y-los-principios-de-la.html>

FREIRE, Paolo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México, 1976.

GARCÍA LÓPEZ, R.(1996). "Técnicas de actitudes". En R. García López y otros, *Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas*, pp. 15-58. Madrid: FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción).

GYSIN, Mercedes y SORÍN, Mónica (Compiladoras), *El arte y la persona. Arteterapia: esa hierbita verde*, ISPA Edicions, Barcelona, 2011.

KAMINSKY, Gregorio y VARELA, Cristián, *Grupo objeto y grupo sujeto*, <http://www.cristianvarela.com.ar/textos/guattari-transversalidad-institucional.html>

KNILL, Paolo J., LEVINE, Ellen G., LEVINE, Stephen K., *Principles and Practice of Expressive Arts Therapy: Toward a Therapeutic Aesthetic*, Ed. Jessica Kingsley Publishers, London, 2005.

LECOQ, Jacques, *El cuerpo poético: Una pedagogía de la creación teatral*, Alba Editorial, Barcelona, 2003.

LÓPEZ, Marián y MARTÍNEZ, Noemí, *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*, Ediciones Tutor, Madrid, 2006.

LÓPEZ FDZ. CAO, Marián, *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*, Editorial Fundamentos, Colección Ciencia, Madrid 2015.

LOWE, Sarah M (Ensayo), FUENTES, Carlos (Introducción), *El diario de Frida Kahlo. Un íntimo autorretrato*, La vaca independiente, México, primera edición 1995, cuarta reimpresión 2012.

MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós Estudio, Barcelona, 2001.

NEBOT, Esther, "Conocer el funcionamiento del aula de comunicación y lenguaje en un centro de Educación Secundaria", comunicación para las XVI Jornadas de Fomento de la Investigación, Forum de Recerca de la Universitat Jaume I de Castelló: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77208/fr_2011_19.pdf?sequence=1

PAVLOVSKY, Eduardo y KESSELMAN, Hernán, *Espacios y Creatividad*, Editorial Galerna, Buenos Aires, 2007.

PAVLOVSKY, Eduardo, *Proceso creador*. Terapia y existencia, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, 1982.

PERRENOUD, Philippe, "Touch pas à mon évaluation! Pour un approche systémique du changement", en *Mesure et évaluation en éducation*.

PICHÓN-RIVIÉRE, Enrique, *El proceso grupal*, Nueva visión, Buenos Aires, 1974.

ROCHE, Robert, "Violencia y Prosocialidad: un programa para el descondicionamiento frente a la violencia en la imagen y para la educación de los comportamientos prosociales", En *¿Qué Miras?*, Publicaciones de la Generalitat Valenciana, Valencia, 1991.

ROLNIK, Suely, *Cartografía sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*. Reedición Porto Alegre: Sulinas, 2006, 3ª edición 2007.

ROLNIK, Suely, *La memoria del cuerpo contamina el museo*, Traducción: Damian Kraus revisada por Ana Longoni, http://eipcp.net/transversal/0507/rolnik/es/#_ftn9

SORÍN, Mónica, *Niñas y niños nos interpelan. Violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades*, Icaria, Barcelona, 2004.

TIRADO, Marta Inés, *El juego de ser... humano*, Colección Ciencia, Arte y Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia, 1998.

TRAVER MARTÍ, Joan A., *Aprendizaje Cooperativo y Educación Intercultural*, Universitat Jaume I, Castellón, <http://centros.edu.xunta.es/cfr/pontevedra/oblogdeorientacion/toni/toni5.pdf>

YOURCENAR, Marguerite, *Opus nigrum*, Alfaguara, Madrid, 1982.

ZÚÑIGA GARCÍA, José Francisco, *El diálogo como juego. La hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer*, Editorial Universidad de Granada, Granada, 1995.

<http://www.patronesderesonancia.org/definicion%20de%20la%20resonancia.html>