



La formación artística como medio de transformación social en menores colombianos privados de libertad

Antonia Moreno-Cano¹; N. Gabriela García-Jiménez²; Lucía Camarero-Cano³

Recibido: 6 de mayo de 2020 / Aceptado: 6 de marzo de 2021

Resumen. El Programa artístico de restauración Social-(PARES) se concibió como una estrategia educativa apoyada por el Ministerio de Cultura Colombiano y realizada en el municipio de Piedecuesta en Santander, Colombia. En esta investigación educativa basada en las artes, nos centramos en el caso concreto del arte terapia como medio de transformación social, desarrollando una metodología mixta. En ella se llevaron a cabo un total de doce talleres sobre cámara estenopeica, ideación y diseño de producto, a tres grupos, uno de 14 niñas y dos de 15 niños entre los 14 y 18 años, que se encontraban privados de libertad o en internamiento preventivo en la Fundación Claret en el momento en el que se realizó este proyecto. El programa quiere constatar que el fomento de estas actividades creativas desarrolladas en los talleres con estos adolescentes, mejora el desarrollo de sus emociones y habilidades, lo que supone más oportunidades de inclusión social.

Palabras clave: Educación artística; intervención socioeducativa; reinserción social; competencia educativa; arteterapia.

[en] Artistic training as a means of social transformation in Colombian minors deprived of liberty

Abstract. The Artistic Program of Social Restoration-(PARES) was conceived as an educational strategy supported by the Colombian Ministry of Culture and carried out in the municipality of Piedecuesta in Santander, Colombia. In this arts-based educational research, we focused on the specific case of art therapy as a means of social transformation, developing a mixed methodology. In it, a total of twelve workshops on pinhole camera, ideation and product design were carried out to three groups, one of 14 girls and two of 15 boys between 14 and 18 years old, who were deprived of liberty or in preventive internment in the Claret Foundation at the time this project was carried out. The program wants to confirm that the promotion of these creative activities developed in the workshops with these adolescents, improves the development of their emotions and skills, which means more opportunities for social inclusion.

Keywords: Arts education; socioeducational intervention; social reintegration; educational competence; art-therapy.

¹ Universidad de Deusto (España)

E-mail: antonia.moreno@deusto.es

<https://orcid.org/0000-0001-5231-785X>

² Corporación Educativa ITAE (Colombia) y Unidades Tecnológicas de Santander (UTS) (Colombia)

E-mail: gabrielagj@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2554-9107>

³ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

E-mail: lcamarero@invi.uned.es

<https://orcid.org/0000-0002-1452-6017>

Sumario: 1. Introducción. 2. Las oportunidades educativas de adolescentes en entornos desfavorecidos. 3. La educación a través del arte. 4. Material y método. 4.1. Participantes y contexto geográfico. 4.2. Objetivo y metodología. 5. Resultados. 5.1. Planificación del trabajo. 5.2. La adquisición de aprendizajes. 5.3. Autoevaluación. 5.4. Manejo de emociones. 6. Discusión y conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Moreno-Cano, A.; García-Jiménez, N.G.; Camarero-Cano, L. (2021) La formación artística como medio de transformación social en menores colombianos privados de libertad. *Arte, Individuo y Sociedad* 33(3), 705-722.

1. Introducción

El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en Colombia, de reciente implementación (2006), tiene como meta a través de la justicia restaurativa, lograr la inclusión social de jóvenes entre los 14 y 18 años, y realizar además, la reparación o restauración del daño realizado, no solo al afectado por la conducta punible, sino también al adolescente responsable de la misma. Para ello, se ha diseñado la conformación del Programa Artístico de Restauración Social (Pares). Programa que estaba dirigido a la población en condición de vulnerabilidad y estructurado para desarrollar procesos de capacitación, en artes y oficios, como alternativa de liberación de emociones y desarrollo de habilidades para la vida autónoma.

El carácter pedagógico de las acciones constituye el precepto que debe acompañar toda actuación del SRPA. Caro (2015) señala que principalmente se busca la reeducación de los adolescentes para la reintegración en la sociedad con el fin “de salvaguardar el desarrollo pleno y armonioso de un adolescente, que se encuentra en formación no solo académica sino emocional, social y laboral”. En este sentido, el arte representa una metodología que aporta a la reparación de las víctimas desde lo simbólico, logrando un efecto sensibilizador y transformador, y contribuye a la reintegración de los menores a la sociedad, enseñando capacidades y dando valor a sus habilidades (Sierra, 2014).

Diferentes investigaciones han señalado que los procesos pedagógicos en el SRPA son incipientes aún, por falta de recursos, y han recomendado buscar estrategias alternativas e innovadoras en materia pedagógica (Valencia, 2015). Otros autores recalcan que el carácter pedagógico de las medidas ha generado impunidad, haciendo laxas las normas y otorgando excesivas garantías a los menores (Rodríguez, 2012). A pesar de estas conclusiones por parte de algunos autores se hace énfasis en que, como modelo educativo, el arte es una estrategia exitosa en la rehabilitación conductual de adolescentes. No obstante, se debe innovar en prácticas artísticas y pedagógicas que permitan una real consecución de los fines de la justicia restaurativa.

2. Las oportunidades educativas de adolescentes en entornos desfavorecidos

La educación es un derecho universal al que deberían de acceder todos los ciudadanos por igual. Sin embargo, la realidad es otra bien distinta. Durante décadas numerosos estudios muestran cifras desalentadoras de cómo, dependiendo de en qué parte del mundo vivas, su situación política-económica, cuáles sean los ingresos económicos familiares y cuál sea el acceso a la cultura del entorno social-familiar más cercano,

entre otros, va a repercutir en cómo serán las oportunidades educativas de esas personas.

Este hecho no corresponde con una de las ideas principales del “Informe Delors: La educación encierra un tesoro” presentado en el año 1996 a la UNESCO por parte de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors y elaborada junto a otros catorce expertos en este campo. “La educación tiene la misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”. En este mismo informe explican que conseguir este propósito no es sencillo ni rápido, pero trabajar en ello “será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo” (Delors, 1996: 12).

Teniendo en cuenta esto, Delors (1996) insiste en la importancia de tener presente los cuatro pilares que son las bases de la educación: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”. En este sentido, la UNESCO ha defendido una educación inclusiva dirigida a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (Camilloni, 2008: 4).

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Rieckmann: 2017).

A su vez, la propia sociedad en su conjunto, reclama que esta educación de calidad prepare ciudadanos que puedan responder y adaptarse a las necesidades actuales y contribuir a desarrollar un mundo más igualitario y respetuoso. Como indica Juan de Dios (2006: 8) las familias y los medios de comunicación, cada vez más, reclaman a la escuela que enseñe a los alumnos a relacionarse y que transmitan valores pro sociales que sirvan de prevención para conductas de riesgo psicosocial como el maltrato, las adicciones o la discriminación.

Centrándonos específicamente en el colectivo adolescente, debemos entender que todos ellos, independientemente de su entorno más o menos favorecido, tienen el mismo derecho de acceder a un sistema educativo igualitario. Cualquier joven necesita construir su identidad personal y social. Todo ello sólo es posible recibiendo una calidad educativa óptima que desarrolle su persona y prepare a los ciudadanos del futuro. Sin embargo, sabemos que esto queda muy lejos de la realidad. Como explica Óscar Picardo (2012: 54-55):

Las carencias educativas llevan a los niños y jóvenes a una posición de fragilidad y vulnerabilidad, a situaciones de desventaja social y, en consecuencia, su desarrollo personal se ve afectado, lo que se refleja en su bajo auto concepto, irritabilidad, relaciones sociales inadecuadas, conductas de riesgo, etc. [...]el fracaso escolar es un indicador relevante de riesgo de exclusión social porque reduce notablemente las posibilidades de inserción laboral y los ingresos económicos potenciales y, por tanto, tiende a reproducir las condiciones de pobreza que conducen a la exclusión.

En Colombia, a través de la Ley 65 de 1993 se plantea que la educación es el pilar fundamental para la resocialización del sujeto, haciéndose obligatoria en todos los establecimientos penitenciarios y carcelarios (Montañez, Pardo & Rosas, 2019: 13). El instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC, 2005: 2) de este país, define el tratamiento penitenciario como el conjunto de mecanismos de construcción grupal e individual, tendientes a influir en las condiciones de las personas, mediante el aprovechamiento del tiempo de condena en forma de oportunidades, para que puedan construir y llevar a cabo su propio proyecto de vida, de manera que logren integrarse en la comunidad como seres creativos, productivos, autogestionarios, una vez recuperen su libertad.

La adolescencia es un período de la vida en el que los procesos de construcción de identidad, el desarrollo de nuevas formas de pensamiento, incluyendo la capacidad de razonamiento moral y el fortalecimiento de relaciones sociales, se convierten en una oportunidad irreplicable para la consolidación de valores y fortalezas humanas. Padres, educadores y sociedad en general no deben perder de vista las posibilidades asociadas a esta etapa de la vida (Giménez, Vázquez & Hervás, 2010: 109).

3. La educación a través del arte

El arte, cuando surge en los albores de la humanidad, nace con una función y una finalidad transmisora de ideas, hechos, lugares o sentimientos que son la expresión cultural de una época (Aguayo, 2011: 108-109). Se sabe que para los griegos el arte y la técnica eran una misma cosa, pero con el tiempo se comenzó a diferenciar los significados. Así “ars” -su equivalente que proviene del latín- tomó algunas de sus acepciones, entre ellas: la habilidad, el talento, el oficio o la pericia para obtener un resultado valioso, lo cual implica una gran destreza para desarrollar cualquier actividad. El producto final de esa acción realizada con habilidad y perfección puede denominarse “obra de arte” (Veneziani, 2013: 72).

Hoy en día, el concepto de arte ha cambiado (García, 2012), se ha convertido en una forma de expresión, y la actividad artística es la que conecta al sujeto con su propia identidad individual y cultural; permite revisar su imaginario y acceder al universo simbólico. Igualmente, facilita a la persona en situación de exclusión social darse cuenta de sus dificultades, elaborar sus conflictos y realizar un camino hacia la autonomía. La experiencia artística propicia que la persona se posicione críticamente ante su realidad y que se proyecte en el futuro de una forma más integrada. Nadie puede salir de una situación de exclusión social si antes no ha sido capaz de imaginarse de otra manera y en otras circunstancias (Moreno, 2010: 2). La educación artística se presenta como un vehículo para la restauración social con el que comprender el imaginario existente para generar alternativas (Urza, 2000). A su vez, la expresión artística es una vía eficaz de expresión de sentimientos, emociones, sensaciones y vivencias, al mismo tiempo que supone una oportunidad educativa para el desarrollo personal y social (Cyrulnik, 2009).

En este caso la educación artística contribuye al desarrollo de las competencias cognitivas, instrumentales y, sobre todo, de las competencias socio-emocionales, fundamentales para la construcción de la identidad personal y profesional. De hecho, las actividades artísticas fomentan el desarrollo de capacidades emocionales, intelectuales, imaginativas, estéticas, perceptivas y sociales. Estas funciones se

adaptan a los objetivos pedagógicos de la enseñanza como el desarrollo global de la personalidad, del espíritu constructivo, del sentido crítico, de la creatividad, del espíritu de cooperación, de la responsabilidad, de la solidaridad y de la tolerancia (Bajardi & Álvarez, 2013: 623). La educación artística, entendida como una herramienta para la integración social, puede funcionar como canal mediador para fomentar el pensamiento crítico y localizar lugares de encuentro e intercambio de perspectivas (Somoza, Delgado-Guillén, Fernández & Sanz, 2017: 120), a la vez que está asociada a unos beneficios personales del interno (Villamarín, 2004:16).

Se ha demostrado de manera empírica que los programas artísticos, organizados en torno a actividades de naturaleza plástica, dramática, musical, etc. promueven una mejora en la creatividad (Granados & Callejón, 2010: 73), con lo que se busca el desarrollo del pensamiento productivo, la resolución de problemas, toma de decisiones y habilidades sociales, entre otras.

Actualmente hay poca investigación estructurada que mida el efecto de la arteterapia en las prisiones. No obstante, existe literatura científica al respecto donde se informa de resultados positivos obtenidos por las terapias artísticas en los niveles de ansiedad y, sobre todo, de depresión del recluso (Domínguez & López, 2014: 55).

Desde la perspectiva del arteterapia, como disciplina diferenciada de otras psicoterapias, especialmente cuando se trabaja desde la plástica, la persona va generando a lo largo de su proceso, una serie de producciones o imágenes como una forma de materializar lo que siente, quiere, puede o necesita expresar (Adsuar, 2016: 46). Es un viaje al interior a través de la creación plástica que hace evocarnos el conflicto y, al trabajar sobre esa imagen que lo representa, al corregirla, al actuar sobre ella plásticamente, actuamos sobre nosotros mismos modificándonos, transformándonos (Polo, 2000: 313).

4. Material y método

4.1. Participantes y contexto geográfico

La presente investigación se llevó a cabo apoyada por el Ministerio de Cultura Colombiano en el municipio de Piedecuesta, que se encuentra a 17 km de Bucaramanga, formando parte de su área metropolitana y ubicado en el Departamento de Santander, Colombia. En él se desarrollaron un total de doce talleres sobre ideación, cámara estenopeica, accesorios y diseño de producto, a tres grupos, uno de 14 niñas y dos de 15 niños, entre los 14 y 18 años. A fecha de la realización de los talleres, en Julio de 2016, estos niños se encontraban vinculados a la Fundación Claret privados de libertad, o por internamiento preventivo. La selección de los niños se basó en el criterio mínimo de que supieran leer y escribir.

4.2. Objetivo y metodología

El objetivo principal consistió en desarrollar este tipo de talleres de arteterapia, para fomentar en los menores vulnerables actividades creativas, generando oportunidades e inclusión a través del desarrollo de habilidades para la vida autónoma y la reutilización de materiales sostenibles. Para conseguir el objetivo planteado en esta investigación se ha llevado a cabo una metodología mixta, en el que el área de conocimiento artístico

aprovecha sinérgicamente las nociones cuantitativas y cualitativas adquiridas, junto con las nociones artísticas que le son propias (Alonso, 2013: 117). Las realidades complejas son los focos de investigación más proclives para ser estudiados desde enfoques sinérgicos al combinar una gama más amplia de datos, riqueza de matices y explicaciones (Day, Sammons & Gu, 2008). Estas metodologías confían en que el mestizaje, la simbiosis y la fusión entre dos territorios del conocimiento humano, la investigación científica y la creación artística (tradicionalmente alejadas entre sí e incluso opuestas y enfrentadas en cuanto a su objetividad, validez y veracidad) produzca resultados fructíferos (París, 2019: 954).

Por su parte, Sullivan (2004:19) argumenta que las teorías explicativas y transformistas del aprendizaje humano pueden encontrarse en la experiencia que tiene lugar en el taller de arte, que la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación, y a su vez, que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller.

En primera instancia, tuvo lugar la metodología cualitativa mediante la socialización de los trabajos realizados en el aula. Esta metodología se llevó a cabo a través de la observación participante que fue clave en el estudio porque, como explican Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García (1999: 165), “el observador participante puede acercarse en un sentido más profundo y fundamental a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que les preocupan”. A su vez, Luis Rodríguez Gabarrón y Libertad Hernández Landa (1994: 19) sostienen que el objetivo último de esta observación participativa es la transformación de la realidad social y la mejora del nivel de vida de las personas que están inmersas en esa realidad”, finalidad que ha sido clave en este estudio desde el principio.

Una vez finalizada esta etapa y, en segundo lugar, se pasó a realizar la metodología cuantitativa a través de rejillas de respuesta cerrada. Se estudiaron dos tipos diferentes: por un lado, los adolescentes tuvieron que completar un cuestionario después de la realización de cada taller; y, por otro lado, las investigadoras evaluaron a través de una rejilla la adquisición de aprendizajes y la planificación del trabajo sistémico adoptado por el alumnado, lo que le permitió planificarlo adecuadamente en función de la especificidad de la tarea, de sus capacidades y de las demandas del profesor.

A continuación, podemos ver las categorías y subcategorías que se analizaron en la primera parte mediante los cuestionarios de autoevaluación completados por los adolescentes implicados.

Tabla 1. Categorías y subcategorías analizadas a través de la metodología cuantitativa.
Fuente de elaboración propia.

| CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | INDICADORES DE EVALUACIÓN |
|--|--|--|
| PEDAGOGÍA | INSTRUCCIONES | Las instrucciones fueron claras y suficientes para realizar las actividades |
| | RECURSOS | Los materiales fueron adecuados para el desarrollo de la actividad |
| | ACOMPañAMIENTO | Se sintió acompañado en el desarrollo de la actividad |
| | | Sus inquietudes y dudas fueron resueltas a satisfacción |
| MOTIVACIÓN | Le gustaría tener otra actividad similar | |
| APRENDIZAJE | APRENDIZAJE PARA LA VIDA | La actividad le aportó conocimiento para aplicarlo en el futuro |
| | APROPIACIÓN | Podría realizar esta actividad en otro momento sin ayuda |
| | RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS | Para la ejecución de la actividad, el empeño que empleó fue alto |
| | NIVEL DE COMPLEJIDAD | La actividad está acorde a sus capacidades |
| A pesar de la complejidad de la actividad logré los objetivos propuestos | | |
| SOCIAL | PARES | El desarrollo de la actividad le ayudó a mejorar la convivencia con sus <u>compañeros</u> |
| | APOYO PSICOSOCIAL | El desarrollo de la actividad le ayudó a mejorar la convivencia con los <u>profesionales</u> |
| | FAMILIA | El desarrollo de la actividad le ayudó a mejorar la relación con su familia |
| | AUTORIDAD | El desarrollo de la actividad le ayudó a mejorar la convivencia con sus educadores |
| PERSONAL | DESARROLLO PERSONAL | La actividad le aportó herramientas para su desarrollo personal |
| | MANEJO DE EMOCIONES | La actividad le ha permitido expresar sus emociones (alegría, rabia, tristeza, tranquilidad) |
| | PROYECTO DE VIDA | La actividad le ha permitido reflexionar sobre su vida |
| La actividad le ha permitido demostrar y desarrollar sus habilidades (dibujo, creatividad) | | |

En esta investigación se realizaron cuatro tipos de talleres de entre dos y cuatro sesiones, de cuatro horas cada una, y que tuvieron diferentes objetivos. En el de Ideación se potenció la creatividad y la generación de ideas a través del conocimiento de ejercicios básicos de dibujo como el punto de fuga, el bocetado, la mezcla de colores o pinceles, con cuya combinación de procedimientos se crearon diferentes dibujos. En el de Cámara estenopeica se confeccionó una cámara fotográfica a partir de una caja de cartón, se identificaron sus distintas partes y se materializó con un dibujo la percepción del entorno, de lo que los estudiantes veían a través de la cámara. En el taller de Diseño de accesorios el objetivo consistía en que cada estudiante pudiera elaborar al menos una pulsera. Con los chicos se utilizó la técnica del macramé a base de nudos, ya que, por las condiciones de seguridad impuestas por la institución se limitó con ellos el uso de ciertas herramientas punzantes. Mientras que, con el grupo de las chicas, se requería un aprendizaje más técnico al utilizar el telar y las agujas. Y en el taller de Diseño de productos, el objetivo consistió en interiorizar el proceso de elaboración de un producto a partir de las necesidades de los usuarios, para ello se confeccionaron lámparas y bandejas de desayuno con materiales poco convencionales, como perchas de la ropa o tablones de madera.

5. Resultados

Los resultados que se obtuvieron en cada uno de los cuatro talleres se dividieron, por un lado, en los datos que tomaron los profesores en una rejilla sobre la planificación del trabajo y la adquisición de aprendizajes. Y por otro, los que se desprenden de la autoevaluación que realizaron los alumnos y de las emociones que manejaron en el proceso. A medida que transcurrieron los talleres y adquirieron confianza en los profesores, los alumnos y alumnas se mostraron más interesados en las actividades propuestas y también fueron aflorando emociones muy positivas en los grupos.

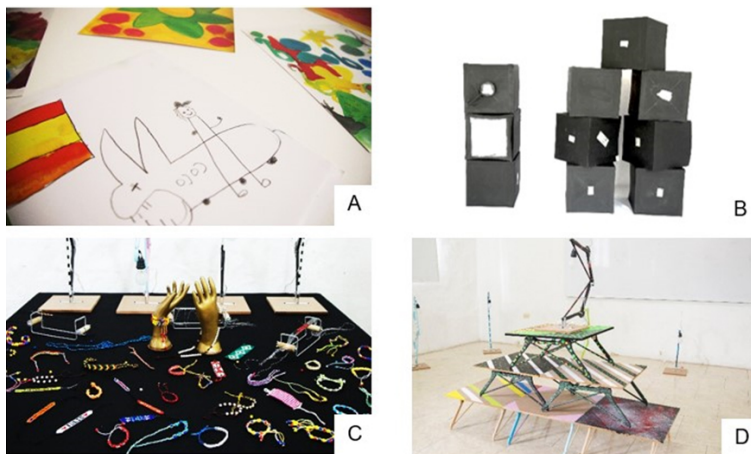


Figura 1. Muestras de los productos realizados por los alumnos en los talleres de Ideación (dibujos), Cámara estenopeica (percepción del entorno), Diseño de accesorios C (pulseras) y Diseño de productos D (lámparas y bandejas). Fotografías de los autores.

5.1. Planificación del trabajo

Taller de Ideación

Las mujeres fueron más receptivas en el momento en el que se les pidió que realizaran lo que quisieran y estuvieron más abiertas a experimentar, utilizando todas las herramientas proporcionadas, aunque sólo el 93% de ellas consiguió acabar los dibujos. Hay pocas diferencias en el caso de los hombres ya que, a pesar de que no todos utilizaron las herramientas entregadas (2%), el 95% lograron realizar el producto, lo que significó que fueron ligeramente más creativos e independientes experimentando con los tintes y las formas que generaban sus composiciones y también más efectivos que las chicas al concluir sus trabajos. Todos ellos se concentraron en realizar la actividad en el tiempo previsto (TA), mientras que solo el 93% de ellas estuvieron dedicadas plenamente a la actividad, distraídas en algunas ocasiones al mirar lo que hacían otras compañeras o en preguntar al profesor.

Taller de Cámara estenopeica

El resultado no muestra una gran diferencia entre hombres y mujeres, excepto en la dedicación del tiempo de seguimiento a la actividad, que fue continua en el caso de todos los chicos y del 96% en el de las chicas. El trabajo requería seguir un procedimiento paso a paso muy específico y no había libertad de variación, por lo que ambos grupos se comportaron de manera similar y, por tanto, el porcentaje de estudiantes que no realizaron la actividad también fue parecido. Los que no utilizaron las herramientas que se dieron en un principio, no acabaron el ejercicio, ya que era necesario todo el material que se suministró, cosa que ocurrió en el 4% de las mujeres y el 5% de los hombres.

Taller Diseño de accesorios

En este tercer taller quedó más clara la integración de todos los alumnos en las actividades. En ambos grupos se evidenció una participación más alta en las dinámicas del aula, se apoyaban entre compañeros y buscaban nuevas técnicas que les ayudaran a resolver los ejercicios propuestos. Los estudiantes se motivaban al saber que al terminar el taller obtendrían un producto que podían llegar a obsequiar a sus seres queridos, o que ellos mismos podrían llegar a utilizar.

Dado que el nivel de dificultad de este taller fue más alto, especialmente en el caso de las chicas, que tuvieron que utilizar una técnica más compleja al utilizar los telares, el 23% de ellas no consiguió acabar la pulsera y tampoco el 15% de ellos.

En los grupos de ambos sexos el seguimiento de la actividad fue similar (chicas 89%, chicos 88%), donde a pesar de la mayor complejidad en el caso del telar, ellas pusieron la misma atención en el seguimiento de las indicaciones para realizar la actividad. El tiempo de concentración y realización dedicado a la elaboración de la pulsera fue menor en los chicos 90% frente a un 98% en las chicas, ellos se mostraron más distraídos (se ponían a jugar) denotando poco interés en la técnica de elaboración, que algunos llegaron a calificar de ser más femenina.

Taller Diseño de productos

Ambos grupos manifiestan un interés total en la utilización de las herramientas, en este taller. Todos mostraron sorpresa al entender que a partir de unas perchas y tabloncillos se podía conseguir hacer mesas y lámparas. Por su parte, en la planificación de la actividad, el 100% de las chicas siguieron paso a paso el desarrollo del ejercicio. Ellas idealizaron los dibujos y composiciones, con el objeto de obsequiarlos a un pariente o persona en específico, lo cual les dio mucha motivación. En el grupo de

chicos un mínimo porcentaje (3%), empezaron a usar las herramientas para realizar el dibujo de las bases de las mesas, pero no lograron acabarlas porque se frustraron al no poder definir un dibujo que después se convirtiera en un producto final. De hecho, estos chicos manifestaron su pesar cuando vieron los resultados de los trabajos de sus compañeros.

5.2. La adquisición de aprendizajes

En la tabla 2 se muestra un resumen de los resultados obtenidos en la valoración que hicieron los profesores, respecto a la adquisición de aprendizajes durante los talleres.

Tabla 2. Adquisición de aprendizajes. Fuente de elaboración propia.

| | VARIABLE | Talleres Chicas | | | | Talleres Chicos | | | |
|-----------------------|----------|-----------------|----------|---------|-----------|-----------------|----------|---------|-----------|
| | | Depende | Adquiere | Propone | Soluciona | Depende | Adquiere | Propone | Soluciona |
| Ideación | NADA | 4% | 4% | 7% | 18% | 43% | 7% | 0% | 0% |
| | POCO | 21% | 29% | 11% | 11% | 28% | 0% | 7% | 0% |
| | ALGO | 50% | 25% | 39% | 32% | 22% | 60% | 47% | 55% |
| | BASTANTE | 11% | 36% | 29% | 29% | 7% | 28% | 42% | 42% |
| | MUCHO | 14% | 7% | 14% | 11% | 0% | 5% | 5% | 3% |
| Cámara Estenopeica | NADA | 18% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| | POCO | 57% | 4% | 4% | 4% | 93% | 0% | 0% | 0% |
| | ALGO | 25% | 43% | 82% | 64% | 7% | 85% | 87% | 10% |
| | BASTANTE | 0% | 54% | 14% | 32% | 0% | 15% | 13% | 90% |
| | MUCHO | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Accesorios | NADA | 27% | 9% | 14% | 9% | 10% | 3% | 24% | 15% |
| | POCO | 14% | 32% | 16% | 36% | 30% | 13% | 13% | 8% |
| | ALGO | 14% | 23% | 36% | 18% | 34% | 29% | 44% | 42% |
| | BASTANTE | 27% | 18% | 27% | 20% | 26% | 52% | 16% | 32% |
| | MUCHO | 18% | 18% | 7% | 16% | 0% | 3% | 3% | 3% |
| Diseñar para Producir | NADA | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 3% | 7% | 3% |
| | POCO | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| | ALGO | 0% | 14% | 0% | 21% | 70% | 0% | 0% | 0% |
| | BASTANTE | 86% | 86% | 36% | 79% | 27% | 97% | 93% | 97% |
| | MUCHO | 14% | 0% | 64% | 0% | 3% | 0% | 0% | 0% |

Taller de Ideación

El grupo de mujeres tuvo un nivel de dependencia alto de los profesores, (14% y 11%) entre bastante y mucho, mientras que solo el 7% de los grupos de hombres se encuentran en ese rango, lo que significa que estos últimos son más independientes

y resolutivos a la hora de realizar las actividades propuestas. En relación a estos porcentajes de dependencia, las mujeres no desarrollaban ninguna actividad si el profesor no les indicaba qué debían hacer o si era correcto, mientras que los hombres adquirieron mayor capacidad de realizar sus dibujos sin un control externo.

En el grupo de las chicas hubo diferentes porcentajes que no supieron proponer e intercambiar el material que debían compartir para realizar mejor el ejercicio. Los chicos se comunicaron y supieron utilizar los materiales de los que disponían de forma conjunta proponiendo soluciones que ayudaron al grupo.

Ambos grupos tienen un porcentaje similar entre mucho y bastante (40% grupo de chicas y 45% grupo de chicos) en dar alternativas de solución para realizar una tarea. Los chicos fueron más creativos a la hora de mezclar colores, de compartir el material, usar otros recursos como las manos en vez de los pinceles y baldes para limpiar los utensilios, mientras que algunas de las chicas fueron menos recursivas, entre poco 11% o nada 18%, lo que demuestra la heterogeneidad del grupo de féminas.

Taller de Cámara estenoica

En este taller queda de nuevo manifiesta la mayor dependencia a seguir las indicaciones del profesor de las chicas (25%), que en el caso de los chicos (7%). Aunque se evidencia la heterogeneidad en el grupo de ellas, en el que algunas (18%), llegaron a ser nada dependientes. Las féminas adquirieron en mayor medida los conocimientos para realizar la actividad (54% frente al 15% de los hombres), pero siguen siendo ellos, con un 90% respecto a un 32%, los que solucionan y llevan a término el ejercicio. Debido a las características de la actividad, en la que se necesita seguir el procedimiento paso a paso, ambos grupos, en porcentajes muy similares, propusieron pocas alternativas para llevarlo a cabo de maneras diferentes.

Taller Diseño de accesorios

Debido a la heterogeneidad en el grupo de chicas, la dependencia a la hora de seguir las pautas del profesor fue, de mucho (18%) a nada (27%), a pesar de que la dificultad del ejercicio era mayor que el de los chicos, cuya dependencia se movió entre bastante 26% y nada 10%, es decir, ellos fueron menos dependientes. Durante el desarrollo de las sesiones, los chicos consiguieron ir perdiendo bastante (52%) la dependencia al profesor para aprender la técnica de tejido. Sin embargo, dada la complejidad del telar egipcio, las chicas consiguieron entre poco (32%) y nada (9%) realizar la actividad sin las explicaciones necesarias.

El reto en las chicas era, además de usar el telar, generar variaciones en el dibujo que se les proporcionaba o copiarlo directamente. El 30% optó por ser poco o nada creativas y arriesgadas al proponer variaciones en los motivos. En el caso de ellos, podían jugar con las combinaciones de formas y colores; y con la variación de tejidos que necesitaban mayor o menor trabajo por la combinación de nudos, sólo el 37% de los chicos fueron nada o poco creativos. Debido a la complejidad de la actividad, al 45% de las chicas les costó solucionar e intercambiar ideas para conseguir el producto final, lo que ocurrió en el 23% de los hombres.

Taller Diseño de productos

El nivel de dependencia en el grupo de chicas fue mayor (bastante 86%), requerían que el profesor les indicara qué y cómo debían dibujar, ya que les interesaba que los motivos fueran más realistas y quedarán perfectos, mientras que en el grupo de los chicos se detalla un nivel de dependencia más bajo (algo 70%), puesto que la abstracción de sus dibujos era mayor y fueron más libres a la hora de diseñar sus

motivos. Ellas, después de seguir las indicaciones del profesor para la realización de los dibujos, se vieron capaces de continuar los procesos posteriores de pintura y ensamblaje por su cuenta en un 86% (bastante). Ellos continuaron con su hábito de independencia, tanto al dibujar como al ensamblar las mesas (97% bastante).

El reto del taller era pensar en cómo iba a quedar el producto final con las piezas desarmadas, el diseño del dibujo a realizar, ya que el motivo era libre, y cómo pintarlo sin que se mezclaran los colores aplicados y sin manchar las otras piezas. Los chicos al trabajar de manera más libre, fueron creativos al enfrentarse a los retos de la actividad (93%), pero esta vez, que el reto era más complicado para ellas, fueron las que propusieron alternativas más creativas (64% mucho, 36% bastante). Las chicas, aunque estaban más encorsetadas en las primeras indicaciones del profesor supieron solucionar bastante los retos del ejercicio en un 79%, además de que entre ellas se comunicaron mucho (64%) para buscar soluciones en la creación del producto, que en un principio les costó llevar a cabo más que a ellos.

5.3. Autoevaluación

Taller de Ideación

Este primer taller es el único donde se consiguió que todos los alumnos se autoevaluaran con el objetivo de cuantificar sus percepciones respecto al mismo. Para las chicas el nivel de complejidad del ejercicio fue mayor que para los chicos, de ahí su dependencia para seguir las indicaciones del profesor. El grupo de chicos fue más resolutivo y aunque en la autoevaluación sus respuestas fueron en general muy uniformes y positivas, sí llegaron a plantearse esta actividad como una posibilidad de trabajo en el futuro (91%), en un porcentaje ligeramente mayor que el de las chicas (93%).

A pesar de que el grupo de mujeres procuró seguir las indicaciones con gran interés, necesitaron un mayor acompañamiento del profesor (86%), encontraron más problemas para resolver el ejercicio y sólo llegó a entenderlo y apropiarse de él la mitad de las mismas.

Taller de Cámara estenopeica

En este segundo taller los grupos de ambos sexos respondieron de forma positiva a toda la autoevaluación. Manifestaron de viva voz su agrado por los talleres y sus ganas de repetirlo en un futuro. No quisieron hablar, ni puntuar mal la actividad, lo que puede significar que estos ejercicios los libera, la saca de su rutina y los instruye, a la vez que se divierten. Por lo cual no se han podido establecer comparativas con otros talleres para evidenciar sus impresiones específicas al respecto.

Taller Diseño de accesorios

En este taller los grupos de ambos sexos respondieron también de forma positiva a toda la autoevaluación para así repetirlo en otras oportunidades.

Taller Diseño de productos

En esta última autoevaluación los chicos tampoco colaboraron a la hora de rellenar el formulario. Para las mujeres por su parte, el nivel de complejidad del ejercicio fue alto por lo que siguieron al cien por cien las instrucciones del profesor, apropiándose de la técnica en un 86%. Sin embargo, como las bandejas y las lámparas iban a ser un regalo, se mostraron algo contradictorios de lo que pudieran pensar sus familiares y compañeros respecto a si les gustaría el resultado final de lo que les iban a dar como obsequio.

5.4. Manejo de emociones

Goleman (2000) utilizó el término emoción para referirse a un sentimiento y pensamientos propios del estado psicológico y biológico y a una variedad de tendencias del actuar. Así, la inteligencia emocional se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás, con la finalidad de mejorar las cualidades sociales y emocionales como la empatía, la amabilidad, la capacidad de adaptación y la resolución de situaciones interpersonales; de tal manera que los jóvenes integren el aprendizaje, la creatividad, la comunicación y sobre todo la cooperación y el desarrollo de redes solidarias que permite, como ventaja, que el estudiante entre en contacto con sus propios conceptos, valores y emociones (Goleman 2000).

A continuación, se muestran los datos extraídos de la evolución de las emociones que sintieron chicos y chicas al finalizar cada uno de los talleres y que completaron en el cuestionario que se les suministró (Fig. 2).

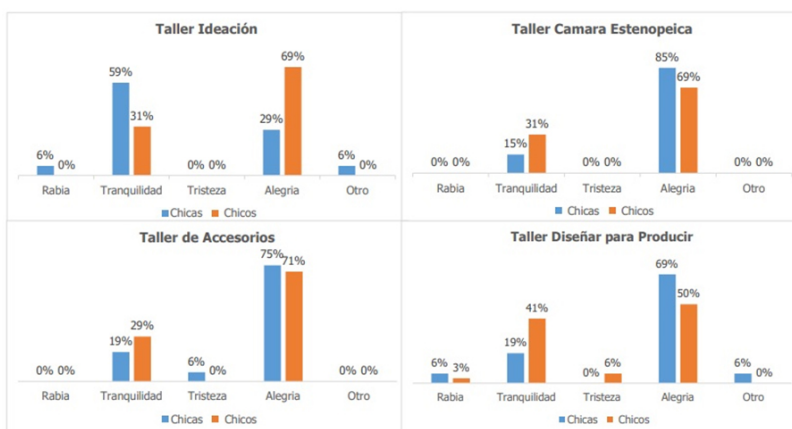


Figura 2. Manejo de Emociones. Fuente de elaboración propia.

Taller de Ideación

Durante el taller de ideación el grupo de mujeres se sintieron mayoritariamente tranquilas (59%) y también alegres (29%), aunque la actividad les resultaba más compleja y no llegaron a apropiarse de ella, incluso, algunas de ellas (6%) confirmaron su sentimiento de rabia al no poder concluir el producto, A los hombres, el ejercicio les despertó un sentimiento de alegría y diversión (69%) que opacó por completo su agresividad mostrándose tranquilos en otro 31%.

Taller de Cámara estenoica

En este taller son las chicas las que más disfrutaron, ya que se mostraron contentas en el 85% de los casos. Por su parte, a los chicos les alegró (69%) y también les tranquilizó (31%). Esta actividad les resultó muy lúdica y poco complicada cuando pudieron comprender que la caja actuaba como una cámara fotográfica. Parece que el grupo empezó a engranarse y a tomar confianza adquiriendo los aprendizajes en el aula de manera más dinámica.

Taller Diseño de accesorios

Los chicos aumentan su sentimiento de alegría respecto a los talleres anteriores, llegando a sentirse contentos al desarrollar la actividad en el 71% de los casos y tranquilos en otro 29%, a pesar de estar más distraídos durante el ejercicio. En el grupo de chicas, cuya técnica utilizada fue más complicada, se divirtieron y se mostraron contentas en un 75%, tranquilas un 19% y en un 6% tristes al pensar en el familiar al que le iban a regalar la pulsera, ya que les recordaba el lugar en el que se encontraban.

Taller Diseño de productos

En el taller de accesorios y en el de diseñar para producir el 6% de los estudiantes manifiestan tristeza debido a que en el momento de realizar la actividad recordaban a sus familiares, a los que querían regalar las lámparas y mesas. En el caso de ellos, hay un porcentaje que admite estar triste (6%) que podía corresponder, en parte, a aquellos que no lograron acabar las mesas de desayuno. El sentimiento más pronunciado es el de la alegría en ambos grupos, algo mayor en las chicas (69%). Cabe mencionar que, la libertad de imaginación con la que trabajaron los chicos les hizo sentirse tranquilos en un porcentaje muy elevado (41%), señal de que estas actividades les son beneficiosas.

6. Discusión y conclusiones

Respecto a la planificación del trabajo los hombres fueron aumentando paulatinamente su nivel de concentración en las actividades, lo que permitió que aumentaran los porcentajes en la obtención de los productos finales. Ellas también fueron incrementando el nivel de concentración en los ejercicios, de manera que, siguieron cada vez más las instrucciones del profesor y planificaron sus trabajos, mejorando su efectividad a la hora de acabar los productos. Ellas fueron más metódicas, pero ellos improvisaron más, logrando acabar más productos que las chicas.

Los chicos han sido más independientes que las chicas a la hora de seguir las pautas que daba el profesor durante los talleres. También fueron especialmente creativos y recursivos para obtener los productos que se les pedía. Ellas fueron mejorando el hábito de realizar sus trabajos sin control externo, cogieron confianza, de manera que se fueron abriendo cada vez más. También fue aumentando su nivel de creatividad y recursividad, excepto en el caso del taller de accesorios, debido a la complejidad del uso del telar. A la vez, supieron mejorar la comunicación y el trabajo en grupo para obtener los productos finales.

Puede decirse que hubo dos formas distintas de adquirir aprendizajes, en la que ellas se mostraron más obedientes y metódicas, y ellos un poco más libres y recursivos. La experiencia de los talleres demuestra, en cualquier caso, que todos los grupos mejoraron sus aprendizajes y la forma de enfrentarse a sus trabajos.

Durante el transcurso de los talleres, los chicos se sintieron más tranquilos que las chicas, especialmente en el último de ellos. Lo que denota la eficacia de este tipo de actividades artísticas en el aula, respecto a la mejora en el comportamiento de estos niños en estado de vulnerabilidad. Y, por otro lado, constata lo beneficioso que puede ser para ellos como tratamiento y terapia que facilite su recuperación e inserción social. Además de que, sobre todo, se sintieron contentos durante la realización de los talleres.

En el caso de las chicas, que afirmaron sentirse más tranquilas que alegres en un principio, observamos un giro en sus emociones para comprobar que la realización de estos trabajos lúdico-artísticos las hizo, especialmente, sentirse bien y disfrutar divirtiéndose.

Cuando una mujer entra en prisión no se producen las mismas consecuencias que cuando lo hace un hombre. Las mujeres sufren más la prisión que los hombres. Aunque la privación de libertad parece la consecuencia más obvia del encarcelamiento, existen otras muchas dimensiones que se ven afectadas (Herrera & Expósito, 2010: 236). Entre estos efectos está el aumento del grado de dependencia de las personas encarceladas, como ocurrió en los talleres con las chicas, debido al amplio control conductual a que se ven sometidas (Pérez y Redondo, 1991; Rotter, 1966). Y también la devaluación de la propia imagen y disminución de la autoestima, concebidas como la valoración que el individuo realiza y mantiene respecto de sí mismo (Coopersmith, 1959). Imagen que se trabajó durante el proceso creativo y que mejoró tanto en ellas como en ellos.

Entendemos que los talleres propuestos han sido complementarios, el de ideación les permitió conocer algunas herramientas y técnicas usadas en el arte, en el de la cámara estenopeica la identificación del entorno y con el de diseñar para producir el hacer. Aunque en este último taller hubo una dependencia mayor, los chicos propusieron más cosas, ya que estaban motivados por hacer objetos que fueran útiles o que pudieran regalar a un familiar.

Las adolescentes consiguieron proyectar emociones y vivencias muy positivas entre compañeros, con profesores que representan la autoridad y consigo mismas, que de otra forma, no podrían. Lo que en sí ya es un éxito, por el hecho de que durante la adolescencia hay una necesidad imperiosa de dialogar con uno mismo, pero no a través de la palabra (Rossi, 2006). Una experiencia educativa que apoya a los estudiantes, como la de estos talleres, tiene incidencia en logros de aprendizaje y consolidación de metas. Trabajar en torno a objetivos alcanzables es una forma de recuperar la confianza en las propias capacidades y de consolidar juicios positivos de sí mismos (Villalta, 2010: 183).

Uno de los problemas que más preocupa a los jóvenes, como recogen Moral & Ovejero (1999: 95), es la incapacidad de consolidar una identidad ocupacional o profesional. Desde la psicología social se habla del “desvalimiento aprendido” con el que se explica la aparente menor ambición de las clases populares o vulnerables, como consecuencia de una percepción realista de los mayores obstáculos que deben superar. La educación, en este caso artística, es un factor de resiliencia para los adolescentes que viven situaciones adversas asociadas a la exclusión social.

Comunicarse para los jóvenes resulta una tarea compleja, dadas las diversas circunstancias que atraviesan. Sin embargo, el arte se puede configurar en un mecanismo para que puedan transmitir todas las emociones que albergan. Consecuentemente esta actividad se convierte en un instrumento para garantizar el derecho de los jóvenes en conflicto con la ley, a ser escuchados, consagrado en el código de Infancia y Adolescencia.

A pesar de que existe cierta controversia acerca de la efectividad de los procesos pedagógicos en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en Colombia, sí se reconoce que como modelo educativo. El arte es una estrategia exitosa en la rehabilitación conductual de adolescentes, como así se demuestra en estos talleres.

Para futuras investigaciones, sería conveniente ahondar en la medición de la posible mejora de estos chicos. Y también, en los nuevos modos y modas de hacer investigación en educación artística, para que se centren en aspectos concretos como la cultura visual, el currículo y la evaluación, la educación en museos o la arteterapia (Marín, 2011: 282-283). Sobre todo, deberán plantearse prácticas artísticas y pedagógicas muy innovadoras, que permitan una real consecución de los fines de la justicia restaurativa.

Referencias

- Adsuar, K. (2016) ¡Aún no está acabada! Arteterapia en prisión, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, (11), 45-53. Recuperado de : <https://doi.org/10.5209/ARTE.54114>
- Aguayo Cobo, A. (2011). Historia del arte y del método iconológico. *Trocadero*, (23), 107-126. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/15422>
- Alonso-Sanz, M. A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, individuo y sociedad*, 25(1), 111-119.
- Bajardi, A., & Rodríguez, D. Á. (2014). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas/ Arts education contributions to the construction of teacher professional identity: basic and communicative competences. *Historia y Comunicación Social*, (18), 615-626. Recuperado de: https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266
- Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas–PolEd*, 2(1). Recuperado de: <https://www.seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/18347>
- Caro, S. (2015). Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en el marco de la Justicia Restaurativa, desde el año 2006 en Colombia. *Summa Iuris* (histórico), 3(1), 150-183.
- Coopersmith, S. A. (1959). A Method for Determining Types of Self Esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (59), 87-94.
- Cyrulnik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de pedagogía*, (393), 42-47.
- Day, C., Sammons, P. & Gu, Q. (2008). Combinar metodologías cualitativas y cuantitativas en la investigación sobre la vida, el trabajo y la efectividad de los docentes: de la integración a la sinergia. *Investigador educativo*, 37 (6), 330-342.
- De Dios, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), 7-24. Recuperado de: [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/7215/Rev.%20Psicodidactica%2011\(1\)%20-%207-24.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/7215/Rev.%20Psicodidactica%2011(1)%20-%207-24.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación en. La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO. 91-103.
- Domínguez Toscano, P. M. & López Martínez, M. D. (2014). Efecto de la arteterapia en la ansiedad y depresión, la capacitación sociocultural y la reducción de la reincidencia penitenciaria de personas reclusas. *Arteterapia*, 9, 39-60.
- García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación?: el arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, (1), 5-12.

- Giménez, M., Vázquez, C., & Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 97-116.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Vergara.
- Granados, I. M., & Callejón, M. D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación?. *EA, Escuela abierta*, (13), 69-96.
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario INPEC (noviembre 23 de 2005). *Apuntes para el tratamiento integral y el tratamiento penitenciario* [resolución 7302 de 2005]. DO: 46476. Recuperado de : https://grupodeprisiones.uniandes.edu.co/images/RESOLUCIÓN_7302_DE_2005_.pdf
- Herrera Enríquez, M. C., & Expósito Jiménez, F. (2010). Una vida entre rejas: aspectos psicosociales de la encarcelación y diferencias de género. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 235-241. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592010000300004
- Marín, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285.
- Montañez Vera, L. N., Pardo, J., & Rosas Celis, N. K. (2019). *Emergencia de la educación superior en establecimientos carcelarios en Colombia entre los años 2005 a 2015*. Recuperado de: <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2476>
- Moral, M. D. L. V., & Ovejero, A. (1999). La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes. *Psicothema*, 11(1), 83-96.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de educación*, 52(2), 8.
- París-Romía, G. (2019). El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje. *Arte, individuo y sociedad* 31(4), 951-968. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/aris.62384>
- Pérez, E. y Redondo, S. (1991). Efectos psicológicos de la estancia en prisión. *Papeles del Psicólogo*, 48, 54-57. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=485>
- Picardo Joao, O. (2012). Resiliencia: hacer educación en entornos desfavorecidos.(Cuatro perspectivas de estudios etnográficos). *Realidad y Reflexión*, 2012, Año. 12, núm. 34, 47-65. Recuperado de <http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/8487/1/Resiliencia%20hacer%20educación%20en%20entornos%20desfavorables.%20%28Cuatro%20perspectivas%20de%20estudios%20etnográficos%29.pdf>
- Polo, L. (2000). Tres aproximaciones al arte terapia. *Arte, Individuo y sociedad*, 12, 311-320.
- Rieckmann, M. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. *UNESCO Publishing*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/325570670_Educacion_para_los_Objeticos_de Desarrallo_Sostenible_Objeticos_de_aprendizaje
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Algive.
- Rodríguez Gabarrón, L., & Hernández Landa, L. (1994). *Investigación participativa*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rossi, V. (2006). *La vida en movimiento. El sistema Río Abierto: sanar los bloques emocionales*. Editorial Kier.
- Sierra, Y. (2014). Relaciones entre el arte y los derechos humanos. *Revista derecho del Estado*, (32), 77-100.

- Somoza, N. R., Delgado-Guillén, L., Fernández, J., & Sanz, S. (2017). Arte comunitario como herramienta de inclusión: experiencias en el Taller de Expresión Artística del Centro Penitenciario Madrid IV de Navalcarnero. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (8), 120-141.
- Sullivan, G. (2004). *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. Columbia University.
- Urraza, E. U. (2000). Imagen y educación artística. *Revista de Psicodidáctica*, (9), 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17500912.pdf>
- Valencia, J. (2015). La resocialización y la reincidencia de adolescentes en conductas delictivas en el departamento de Caldas, Colombia. *Summa Iuris (histórico)*, 3(2), 377-390.
- Veneziani, M. (2013). Moda y Arte en el diseño de autor argentino. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. *Ensayos*, (44), 71-82.
- Villalta Páucar, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de pedagogía*, 31(88), 159-190.
- Villamarín, E. (2004). Intervención artística en el medio penitenciario:” el arte como reinserción social” (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/5462/>