



## Las prácticas artísticas contemporáneas como vehículo de experimentación y expresión en un grupo de adultos con discapacidad intelectual: “Laboratorio de arte”

Concepción Maiztegui-Oñate<sup>1</sup>; Eztizen Esesumaga<sup>2</sup>; Claudia Zalduendo<sup>3</sup>

Recibido: 7 de septiembre de 2020 / Aceptado: 9 de diciembre de 2020

**Resumen.** Este artículo aborda el uso de las prácticas artísticas contemporáneas como vehículo de experimentación y expresión con un grupo de adultos con discapacidad intelectual. A través de un estudio de caso, basado en la observación participante, se analizan los retos de la utilización de las denominadas “estrategias de pensamiento visual” (Yenawine, 2013) un método que facilita el diálogo sobre las obras y la creación de significados colectivos. Del análisis de los resultados se desprende que dichas estrategias permiten generar un espacio de comunicación y reflexión en el colectivo de personas con discapacidad, no requiriéndose más adaptaciones que aquellas necesarias para superar barreras físicas. Se observó el deseo y la satisfacción de implicarse a la hora de crear ficciones colectivas basadas en experiencias personales. Destaca el papel motivador de algunos medios, como el vídeo o la fotografía que han puesto de manifiesto las posibilidades de las prácticas artísticas como herramienta de discusión a través del debate y de la creación colectiva.

**Palabras clave:** Prácticas artísticas contemporáneas; estrategias de pensamiento visual (VTS); discapacidad intelectual; accesibilidad; proyectos de inclusión.

### [en] Contemporary artistic practices as a vehicle for experimentation and expression in a group of adults with intellectual disabilities: “Art Laboratory”

**Abstract.** This article addresses the use of contemporary artistic practices as a vehicle for experimentation and expression with a group of adults with intellectual disability. Through a case study, based on participant observation, we analyse the challenges of using the so-called “visual thinking strategies” (Yenawine, 2013), a method that facilitates dialogue about the works and the creation of collective meanings. From the analysis of the results, it is clear that these strategies allow the creation of a space for communication and reflection in the group of people with disabilities, requiring no more adaptations than those necessary to overcome physical barriers. Satisfaction and the desire to get involved in creating collective fictions based on personal experiences were observed. The motivating role of some artistic media, such as video or photography, was highlighted, which showed the possibilities of artistic practices as a tool for discussion through debate and collective creation.

---

<sup>1</sup> Universidad de Deusto (España)  
E-mail: [cmaizte@deusto.es](mailto:cmaizte@deusto.es)  
<https://orcid.org/0000-0001-9366-2983>

<sup>2</sup> Sala Rekalde (España)  
E-mail: [esztizen.esesumaga@bizkaia.eus](mailto:esztizen.esesumaga@bizkaia.eus)  
<https://orcid.org/0000-0001-8823-2073>

<sup>3</sup> Universidad de Deusto (España)  
E-mail: [audiazalduendo@gmail.com](mailto:audiazalduendo@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-1443-4064>

**Keywords:** : Contemporary artistic practices; Visual Thinking Strategies (VTS); intellectual disability; accessibility; inclusion projects.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Caso de estudio: el Laboratorio del Arte. 2.1. Fundamentos teóricos del proyecto. 2.2. Organización de las sesiones. 3. Metodología de investigación. 4. Resultados: Análisis del proceso. 5. Discusión y Conclusiones. Referencias.

**Cómo citar:** Maiztegui-Oñate, C.; Esesumaga, E.; Zaldueño, C. (2021) Las prácticas artísticas contemporáneas como vehículo de experimentación y expresión en un grupo de adultos con discapacidad intelectual: "Laboratorio de arte". *Arte, Individuo y Sociedad* 33(4), 1157-1175.

## 1. Introducción

A partir de la segunda mitad del siglo XX, proliferaron ciertos planteamientos críticos y progresistas que proponían una educación artística para toda la población (Barragán & Moreno, 2004). Influída por los movimientos de renovación pedagógica, esta propuesta ampliaba la visión tradicional del conocimiento artístico al plantear una práctica educativa holista que aunase la dimensión cognitiva con la emocional (Palacios 2006). Desde esta corriente, orientada hacia la creatividad y la autoexpresión, los modelos educativos incorporaban la acción social como herramienta para generar nuevos procesos culturales (Gómez Redondo y Fontal Merillas, 2017). Aunque el tiempo ha puesto de manifiesto ciertos planteamientos ingenuos, su influencia continúa vigente.

En la intervención con personas con discapacidad parece que ha predominado la opción denominada "contextualista" que valora la mejora funcional más allá de la experiencia artística (Barragán y Moreno, 2004). Así, en general, los talleres artísticos se articulan como espacios de crecimiento personal donde trabajar habilidades sociales (escucha activa, expresión verbal), valores y capacidades cognitivas (Observatorio del Tercer Sector, 2012).

A partir de un estudio de caso "Laboratorio de Arte" llevado a cabo en la Sala Rekalde (Bilbao) en colaboración con la Fundación Síndrome Down del País Vasco (en los meses enero-mayo de 2017), este artículo quiere contribuir al avance de la investigación sobre las prácticas artísticas y las personas con discapacidad intelectual (DI). Pretendíamos desarrollar una iniciativa que, desde una perspectiva inclusiva, permitiese el acceso a un espacio de arte contemporáneo. Este enfoque asumía diseñar una propuesta respetuosa con la diversidad, suficientemente flexible para adaptarse a los intereses y al ritmo de los participantes (Marín Cepeda, 2013). En el proceso, uno de nuestros principales referentes era la denominada "relación cultural" basada en un diálogo abierto e igualitario donde prevalece el sentido de dignidad y la pertenencia al grupo (Jantzen, 2014). Por estos motivos, como principal estrategia metodológica, nos inspiramos en las denominadas Visual Thinking Strategies (VTS), un método didáctico que facilita el diálogo sobre las obras (Yenawine, 2013). La propuesta se combinó con la experimentación de distintos materiales y técnicas artísticas. Este artículo se centra en el análisis de los retos metodológicos desde un planteamiento participativo e inclusivo.

## 2. Caso de estudio: El Laboratorio de Arte

En los últimos años, los museos y centros de arte han buscado facilitar el acceso de diferentes colectivos a los espacios culturales. Junto a la adaptación de leyes, normas y estándares sobre accesibilidad, se ha optado por generar espacios y programas que no requieren conocimientos ni destrezas especiales (Robledo Sánchez-Guerrero, 2016). Sin embargo, en la práctica se constatan numerosos obstáculos (actitudinales, físicos, cognitivos y sociales) que impiden participar en igualdad de condiciones (Gómez del Águila, 2012). Entre las barreras por derribar, el posible trato paternalista o estigmatizador hacia las personas con discapacidad intelectual es un reto pendiente (Martínez Fernández y Fernández Ramírez, 2017).

El enfoque, asumido en este artículo y el proyecto precedente, parte de la premisa de que el arte contemporáneo permite indagar ficciones y explorar procesos imaginativos más allá de la realidad cotidiana (López-Aparicio y Cejudo Mejías, 2016). A partir de un planteamiento amplio que abarca desde la creación a la apreciación artística (Barragan y Moreno, 2004), el objetivo principal del “Laboratorio de Arte” era facilitar el acceso de un grupo de personas con discapacidad intelectual a las prácticas artísticas contemporáneas. En línea con los proyectos de inclusión que optimizan los criterios de accesibilidad en las experiencias propuestas en diversos espacios artísticos (Ullán, 2011), consideramos que la discapacidad será percibida como un problema en la medida en que la sociedad y el entorno dificulten el desarrollo de vida de las personas (Urien, 2016). Nuestro punto de partida era proporcionar una experiencia de reconocimiento y diálogo en el contexto de las exposiciones programadas.

Las sesiones se organizaban en torno a dos ejes. Un primer eje de acercamiento a las exposiciones de arte contemporáneo de la Sala Rekalde, inspirados por las estrategias VTS. El segundo eje estaba centrado en la experimentación. Este diseño facilitaba tanto la accesibilidad a un espacio expositivo, la propia sala, como el disfrute de sus exposiciones a través de visitas-taller interactivas. Otro objetivo aplicado estaba dirigido a visibilizar al colectivo. En este caso, la creación y producción de los talleres se convertía en un elemento de difusión cultural y visibilización (Observatorio del Tercer Sector, 2012; Jantzen, 2014). Para ello, se organizó una exposición pública con los materiales elaborados durante el proceso.

### 2.1. Fundamentos teóricos del proyecto

#### A) Estrategias de Pensamiento Visual. Visual thinking strategies (VTS)

Basadas en la investigación de la psicóloga cognitiva Abigail Housen en colaboración con Philip Yenawine, director del departamento de educación del museo MOMA (Franco y Unrath, 2014), las estrategias de pensamiento visual (VTS) constituyen un método didáctico para la observación, reflexión y análisis de la obra propuesta (González Sanz, Feliu-Torruella, y Cardona-Gómez, 2017). Desde este modelo las reflexiones y debates se facilitan a partir de preguntas abiertas, pero no se dirigen. Para despertar el interés y suscitar unos mayores niveles participativos, se considera necesario establecer un proceso de retroalimentación constante, tanto de interpretaciones como de saberes, en el que cualquier aportación será entendida como buena, útil y válida (Lanford, 2006).

En consecuencia, la principal tarea de las personas que guían los grupos no es la transmisión de contenidos sino la facilitación y mediación del diálogo sobre una secuencia de imágenes artísticas. Para lograr la atención profunda y propiciar la reflexión conjunta las estrategias VTS plantean tres preguntas abiertas: “¿Qué está pasando en esta obra? ¿Qué es lo que ves que hace que digas esto? ¿Qué más podemos encontrar?” (Housen, 2002). En definitiva, la estrategia central es el debate entre iguales que abre la puerta a la observación más detallada y a la reflexión, a través de las interpretaciones compartidas y la construcción conjunta de significados (Yenawine, 1998).

Con este fin, los procesos basados en las VTS utilizan cinco estrategias principales: a) Todas las personas tienen la oportunidad de expresar sus opiniones sobre la pieza artística; b) Cada comentario es reconocido y valorado; c) Todos los participantes reciben afirmaciones positivas por sus contribuciones; d) La persona que ejerce de mediadora mantiene la neutralidad pero muestra interés en cada comentario y fomenta la participación; e) Los mediadores continuamente señalan la pintura/obra, manteniendo la atención del grupo (Reilly, Ring y Duke, 2005). El proceso da lugar a un crecimiento estético entre personas que aportan sus diferentes experiencias de vida, conocimientos, talentos e intereses para indagar en la obra propuesta. Investigaciones anteriores han constatado que los participantes desarrollan la capacidad de iniciativa y el deseo de aprender y profundizar (Franco y Unrath, 2014; Lanford, 2006). Se aprecia una evolución desde primeras aproximaciones intuitivas y casuales a sesiones donde emergen reflexiones relacionadas con los múltiples significados de la obra artística (Housen, 2002; Franco y Unrath, 2014; Yenawine 2013). De aquí que se hayan señalado avances en las capacidades de observación, reflexión, especulación, argumentación y debate (Housen, 2007). Estos hallazgos son coherentes en una amplia gama de contextos culturales y socioeconómicos (Housen, 2002).

Se trata de un método que puede aplicarse tanto en los contextos formales, como en los contextos no formales de la educación (González Sanz et al. 2017). Este artículo se ajusta a la segunda opción. Buscábamos establecer un proceso dialógico a través del reconocimiento y la valoración de los comentarios de todos los miembros del grupo que participaron de manera voluntaria.

### **B) Experimentación y arte contemporáneo**

La expresión constituye un derecho fundamental de los seres humanos y la expresión artística una vía privilegiada para que todas las personas y, en particular, quienes afrontan situaciones de exclusión y vulnerabilidad ejerzan ese derecho, de manera individual y colectiva (Observatorio para el Tercer Sector, 2012). Vargas-Pineda y López Hernández (2020) señalan que las artes plásticas se consideran métodos de expresión creativa cuyo ejercicio artístico demanda gran originalidad, motivando a las personas a convertirse en sujetos activos que se comunican mediante un lenguaje universal. Las prácticas artísticas actúan como “un lenguaje propio que nos hace conocernos y darnos a conocer a los demás desde la valoración de las potencialidades o recursos particulares y no desde las limitaciones y las técnicas reduccionistas” (Ballesta, Vizcaíno y Mesas, 2011, p. 150). Puesto que ninguna discapacidad bloquea por completo estas destrezas, el arte y la cultura se revelan como ámbitos privilegiados de expresión y comunicación (Comeras, Raposo y de Luxan, 2017). En el “Laboratorio de Arte” la experimentación se planteó con diferentes

materiales y soportes (fotografía, arcilla) para simbolizar y expresar significados de manera alternativas al lenguaje oral o escrito (Barragán y Moreno, 2004).

La perspectiva elegida por el proyecto que aquí se presenta tiene una frontera difusa con los proyectos terapéuticos. Sin embargo, como explican Martínez Fernández y Fernández Ramírez (2017), la controversia entre ambos refleja profundos desacuerdos sobre los fines de ambas corrientes. El arte inclusivo no está centrado en la sanación sino que quiere ofrecer un espacio para expresar el mundo interior. En un sentido amplio, Jantzen (2014, p.48) entiende el arte como “relación social” basada en el diálogo y el reconocimiento mutuo. A este respecto afirma que las prácticas artísticas permiten desarrollar situaciones de dignidad con personas con discapacidad, más allá de la visión terapéutica; argumentando que la creación de un lenguaje interior y exterior propio, a través del cual las personas son responsables de su propia acción, legitima sus roles y acciones. En este sentido, el autor propone “desarrollar una situación básicamente democrática, llena de diálogo, del reconocimiento mutuo y de posibilidades para las personas discapacitadas de comprobar las posibilidades y a veces las propuestas del entorno y aprobar o rechazar sin consecuencias negativa” (Jantzen, 2014, p.49).

Más allá del acceso a una sala de exposiciones, esta opción requería crear unas condiciones del entorno apropiadas para que las personas se sintiesen respetadas en un contexto de igual consideración (participando en la selección de obras a analizar, respetando sus comentarios y su intimidad). Es decir, nuestra apuesta por generar un espacio inclusivo optaba por sortear un trato personal paternalista y generar un contexto de confianza personal e interpersonal así como de reconocimiento de sus capacidades y autonomía (Martínez Fernández y Fernández Ramírez, 2017; Urien, 2016).

## 2.2. Organización de las sesiones

Las sesiones tuvieron carácter mensual (enero-mayo 2017), pudiendo así desarrollarse cada una de ellas en relación con las exposiciones programadas en la Sala Rekalde. Como se puede ver en la tabla 1, y se explicara con más detalle en el siguiente apartado, abordamos diferentes modalidades artísticas (pintura, escultura, fotografía, instalación).

Tabla 1. Sesiones del proyecto, artistas y exposiciones de la Sala Rekalde y técnicas artísticas.

SESIÓN DEL “LABORATORIO DE ARTE”	ARTISTA Y EXPOSICIÓN DE LA SALA REKALDE	TÉCNICAS ARTÍSTICAS
Sesión 1: Jugando con sombras	Exposición colectiva. <i>2016 d. C El Paleolítico</i>	Dibujo colectivo, mural
Sesión 2: ¿Quién soy yo?	Amaia Gracia Azqueta. <i>Stripped</i>	Técnica mixta, collage e imagen escaneada

SESIÓN DEL “LABORATORIO DE ARTE”	ARTISTA Y EXPOSICIÓN DE LA SALA REKALDE	TÉCNICAS ARTÍSTICAS
Sesión 3: Emociones e historias	Helena Goñi. <i>Tell me how close we are to a riot</i>	Fotografía
Sesión 4: Modelado	Isabel Garay. <i>Retrospectiva</i>	Modelado y dibujo
Sesión final: Exposición <i>Laboratorio de Arte</i>	Participantes del <i>Laboratorio de Arte</i>	Montaje de exposiciones

El grupo de participantes estaba formado por 10 personas, seis mujeres y cuatro hombres, con una media de edad de 40 años y una conducta social ajustada. Formaron parte del proyecto una mediadora cultural de la Sala Rekalde, una persona con funciones de observación participante y, al menos, un facilitador de la Fundación Síndrome Down que apoyaba la adaptación de las actividades cuando era necesario.

Con una duración aproximada de 120 minutos, todas las sesiones repetían la misma secuencia didáctica. Tras un primer momento de acogida, se proponía una visita participativa a la exposición basada en el VTS, incidiendo en ciertas obras o modalidades artísticas. El objetivo era desarrollar un entorno colaborativo y poco intrusivo que favoreciese el diálogo. La mediadora tenía un plan flexible que se iba adaptando a los intereses y comentarios de los participantes. En la segunda parte de cada sesión, se llevaba a cabo una intervención de tipo expresivo, relacionado con la visita previa. La idea era experimentar con diversas técnicas artísticas que propiciasen la comunicación de sus experiencias y emociones. La perfección de los resultados no era el objetivo, sino el disfrute y la posibilidad de expresarse. Al mismo tiempo, la experimentación con las técnicas y medios utilizados por las artistas daba pie a ahondar en algunos temas de la lectura de la obra (tratamiento, imagen, registro del retrato, etc.) abordados en la anterior fase.

### 3. Metodología de la investigación

El trabajo que aquí se presenta adoptó un planteamiento de investigación cualitativa. En este caso como herramienta de recogida de información se optó por la observación participante que requería una participación activa de las investigadoras durante la propia aplicación del programa (Jociles, 2016). El trabajo de campo llevado a cabo durante las sesiones realizadas (con una duración de dos horas cada una y con carácter mensual) constituye el material de referencia de este artículo.

Para el registro de la información, el proceso de observación ha estado apoyado por un cuaderno de campo y unas guías de observación. Estas herramientas funcionaban como un catálogo orientativo que nos ayudaba a centrar nuestra atención, fijar la identificación y el registro de los aspectos más relevantes para

nuestro estudio (Velasco y Diaz de Rada, 2009). Las guías incluían cuatro áreas de atención. Un primer apartado recogía los aspectos y cuestiones referentes al desarrollo de cada sesión (entorno particular de la exposición y el taller, materiales, técnicas) y la enumeración de los participantes. La segunda área se centraba en el comportamiento de los participantes: a) respuestas de disfrute (verbal y no verbal); b) respuestas de implicación en la visita (respuestas orales y no verbales a las preguntas de la mediadora); c) respuestas de implicación en los talleres (participación en los talleres); d) respuestas basadas en la motivación (propuestas, preguntas, diálogos espontáneos sobre temas relacionados con la visita). La tercera área se dirigía a la observación de las respuestas de la mediadora e incluía los siguientes elementos: a) estrategias para el análisis de las obras (uso de preguntas VTS), b) la disponibilidad ante las preguntas o comentarios de los participantes (respeto al silencio, escucha,). Finalmente, el cuarto eje abordaba las estrategias para la facilitación y adaptación (en relación con los facilitadores de la Fundación Síndrome Down). Se observaron tanto las interacciones entre el grupo, el grupo y la mediadora, así como la de los facilitadores con los participantes.

Decidimos incluir todas las manifestaciones lingüísticas (verbales y no verbales como gestos y comunicaciones dirigidas supuesta o realmente de uno a otro lado), atendiendo a la idea de secuencias de sentido, esto es, todas comunicaciones, por breves que fueran, que tuvieran un inicio, un elemento ilocucionario manifiesto para el observador (de comprensión de lo dicho y de puesta en juicio) y una respuesta (Rojas Crotte, 2011).

Para el análisis de contenido de la documentación, la triangulación por las tres autoras del artículo permitió contrastar y consensuar la creación de un libro de códigos, organizado a partir de tres ejes principales de observación: 1) la organización, incluyéndose en ella la acogida y la metodología (obras, propuestas, etc.); 2) la participación verbal o no verbal (disfrute, aburrimiento, implicación y motivación); y 3) en tercer lugar, el rol de la mediadora, recogiendo sus estrategias de participación, la facilitación de recursos y medios, su disponibilidad, la valoración de experiencias y las estrategias de apoyo empleadas. La línea de análisis del artículo va dirigida a la reflexión sobre los procesos de expresión y experimentación.

Es importante destacar que se ha contado con el consentimiento de las personas implicadas y de la Fundación Síndrome de Down. También se consideró necesario que los participantes tomaran la decisión de participar o no en las sesiones del proyecto. Consideramos que el consentimiento es un proceso dinámico y continuo a lo largo de toda investigación. Por tanto, se mantuvo a través del diálogo y la negociación con los participantes durante todo el proyecto. Con objeto de respetar la confidencialidad se han utilizado nombres ficticios.

#### **4. Resultados: Análisis del proceso**

Housen (2002) demostró que, en función de la familiaridad de las personas con las obras de arte, los espectadores muestran patrones predecibles denominados etapas. Aunque el desarrollo estético no era el fin del proyecto, los resultados se presentan de forma cronológica con objeto de analizar la evolución del proyecto, la implicación de las personas y las estrategias utilizadas a lo largo de las sesiones (tabla 1).

### **Primera sesión: Jugando con sombras**

La primera sesión tuvo lugar durante la exposición “2016 d. C: El Paleolítico” mediante una visita virtual a las cuevas de Santimamiñe, Arenaza y Ventalaperra. El recorrido expositivo incluía diferentes aportaciones de algunos artistas actuales, como Txuspo Poyo o Miquel Barceló. Al principio el grupo se mostraba algo desorientado. Nos dimos cuenta de cómo la familiaridad con el espacio y la mediadora proporcionaba seguridad y motivaba a las personas que ya conocían la sala. Así cuando se inició la acogida y presentación del programa, algunos participantes parecían entusiasmados (con risas fuertes, caras sonrientes) mientras que los que acudían por primera vez reflejaban cierta inquietud, observando con atención el lugar y susurrando entre ellos.

Durante la visita, los dos tipos de respuestas se repitieron. Una parte del grupo parecía atenta, aunque sin animarse demasiado a compartir su punto de vista. Ante la falta de respuesta de algunas personas, la mediadora optó por respetar los tiempos sin incomodar, estando atenta para no forzar la situación. Se recordó la invitación a formar parte del grupo y se comentó que su decisión sería siempre respetada. Las personas que conocían el espacio mostraron cierta iniciativa y voluntad de participar. La mayor parte de las respuestas eran sencillas, descriptivas, incluso monosilábicas. Por ejemplo, a las preguntas “¿Qué está pasando? ¿Qué estamos viendo?” las respuestas eran palabras: sombras, hombres, animales. Estas respuestas se pueden relacionar con el denominado primer estadio de Housen (2002).



Figura 1. Proceso de mural colectivo basado en juego de sombras.  
(Fotografía de las autoras).

La segunda parte de la sesión tenía como eje el concepto “dejar huella”, para ello propusimos trabajar con el propio cuerpo, representado mediante la proyección de la sombra en un mural posteriormente silueteado, al igual que en los murales de la prehistoria (Fig. 1). Durante esta dinámica el grupo parecía más relajado, identificamos respuestas de disfrute y satisfacción, tanto verbales (expresiones como



“qué divertido”) como no verbales (sonrisas, risas, actitud relajada). Hay que señalar que, al final de la sesión se comentó la posibilidad de organizar una exposición final en la propia Sala Rekalde. Esta sugerencia provocó curiosidad, incluso algunas de las personas que más pasividad habían mostrado durante la visita, se animaron a preguntar la fecha del próximo encuentro. Por tanto, se acordó mantener la propuesta de organizar una exposición.

### **Segunda sesión: ¿Quién soy yo?**

La segunda sesión giró en torno a la exposición “Stripped”, de Amaia Gracia Azqueta. Como el título de la exposición refleja, la artista utilizaba la imagen corporal velada. En esta ocasión, el grupo parecía más relajado que en la primera sesión. Desde la acogida algunas personas mostraban curiosidad y preguntaron sobre los contenidos. La mediadora recordó la voluntariedad y la propuesta de una metodología de carácter grupal, enfatizando la importancia de disfrutar.

El “factor sorpresa”, identificado por Albar y Martínez (2011) como elemento motivador, también resultó relevante en nuestro caso. Los primeros comentarios reflejaban el asombro derivado de reconocer distintos elementos del cuerpo en las fotografías y en algunos objetos cotidianos utilizados como moldes de piezas tridimensionales. Estas partes incompletas generaban intriga (miraban atentos, fruncían el ceño). Aunque al principio les costaba explicarse con soltura, mostrando algo de vergüenza (toses, risas), el diálogo se inició pronto. Los participantes pensaban en las circunstancias en que se tomaron las fotografías e imaginaban quienes podían ser los modelos. De manera espontánea, se creó un espacio interactivo donde algunas personas comentaban sus experiencias al hilo del (des)cubrimiento de la propuesta de la autora. Se puede decir que eran “espectadores responsables” (Yenawine, 1998, p.318) cuyos comentarios entrelazaban la descripción de las obras con sus recuerdos, mezclando lo que conocían y les gustaba. Con curiosidad exploraban las piezas veladas para imaginar lo que ocultaban y comentarlo con emoción en voz alta. El grupo escuchaba con interés los temas suscitados (asentían, miraban atentos). Aunque la mediadora recordó las preguntas en cada obra, en esta ocasión no hacía falta repetirlas. Espontáneamente el grupo fue buscando respuestas relacionadas con sus propias experiencias. El hecho de que la instalación propuesta por Amaia Gracia Azqueta estuviese, parcialmente, compuesta por “objetos encontrados” facilitaba la interpretación de las obras. Descubrir que varias de las piezas de la instalación eran objetos cotidianos, como una falda, hacía que la conexión entre las piezas y la propuesta fuese más rápida y natural. Además, las fotografías, que completaban la exposición, eran un medio familiar para las personas participantes.

La segunda mitad de la sesión partía de la corporalidad para explorar el concepto de identidad. Se propuso que cada participante escogiese una parte de su propio cuerpo como rasgo identificador. Se escaneaba e imprimía este rasgo. A continuación, manipulaban la imagen resultante utilizando los materiales disponibles (papel de burbujas, celofán o cinta de carrocero). De esta manera, cada fotografía fue alterada con texturas y sombras. En este momento se comprobó cómo continuaba, de manera fluida y espontánea, el diálogo colectivo sobre las obras expuestas. Experimentando con los materiales, algunas personas recordaban aspectos de la exposición y se iniciaban pequeñas conversaciones sobre las características de los materiales, sus texturas, y los efectos que producían (ocultar, velar, mostrar). De manera que la experimentación abría nuevas visiones de las sensaciones surgidas en la observación.



Figura 2. Retratos velados a partir de imágenes escaneadas. (Fotografía de las autoras).

La identidad de las personas con discapacidad corre el riesgo de quedar reducida a ciertas características visibles que les etiqueten con ciertos síntomas asociados a un grupo concreto y se pierda la individualidad, mental y física, de cada persona (Martínez Fernández y Fernández Ramírez, 2017). En este caso, la representación mediante elementos incompletos, creemos que permitió un ejercicio de libertad donde se manifestó la identidad del yo desde su singularidad (Fig. 2). Además, el hecho de ocultar una parte corporal que, al mismo tiempo, les servía para identificarse ante los demás les parecía divertido. El apoyo de los educadores de la asociación facilitó la dinámica con las personas que solicitaban ayuda (uso de los recursos; por ejemplo, las tijeras).

### **Tercera sesión: Emociones e historias**

La tercera sesión se basó en la exposición de la artista Helena Goñi con obras fotográficas en diferentes formatos, susceptibles de interpretaciones de la intimidad y las relaciones sociales: la amistad, la complicidad y la tensión. Un video que registraba un grupo de jóvenes bailando completaba la muestra.

Desde el inicio, el grupo parecía muy motivado. Nada más llegar y durante la acogida, espontáneamente afirmaban venir con ganas de conocer cosas nuevas. La presencia de un nuevo participante, Pedro, permitió observar la familiaridad del grupo con el espacio y el personal de la sala que explicaban y presentaban al nuevo participante. Pedro se mostraba muy interesado en este programa al que había solicitado incorporarse tras escuchar los comentarios de sus compañeros. Al mismo tiempo, muchas personas reclamaban más fotografías, así como utilizar el escáner de la sesión anterior.

La fotografía fue un recurso muy bien acogido, el grupo se mostraba participativo y disfrutaba (sonrisas, actitud relajada). Tranquilos y centrados, la sesión fluyó. A través de las preguntas abiertas se construyeron historias sobre las personas que aparecían en las obras expuestas. El diálogo se centró en diferentes reacciones que surgen en las relaciones sociales y en los sentimientos de intimidad, como compañía o soledad, así como su importancia en nuestras vidas. La exposición daba pie a la interacción y estimulaba la creación de historias. Por ejemplo, una de las obras

instaladas era la reproducción a escala de un baño de un bar de la calle Iturribide en Bilbao, realizado en DM. La pieza propició un debate sobre los comportamientos en lugares de intimidad. Al preguntarles sobre las posibles acciones a realizar en este espacio, los participantes respondieron adoptando la postura de la acción que se les ocurría. Entre risas, se descifraba la acción interpretada a través de la mímica. La acción dio lugar a crear nuevos supuestos a partir de las anécdotas compartidas. En definitiva, el grupo asumió el rol de “narrador colectivo de historias” (Yenawine, 1998) relacionando sus observaciones con sus experiencias y recuerdos personales.

Este proceso resultó muy gratificante. Es de destacar que, en esta ocasión, se pudo compartir un tiempo con la propia artista, realizándole preguntas sobre las obras. Pedro a pesar de no haber participado en las sesiones anteriores, se mostró muy abierto en todo momento, bromeando y relacionando desde el principio lo comentado en la sesión con sus aficiones y su vida personal. Otro ejemplo fue Paula, quien, en anteriores sesiones, había tenido más reticencias a la hora de participar, tomar iniciativa o relacionarse, y sin embargo parecía relajada, riéndose y mostrándose muy receptiva. Durante el recorrido, de manera espontánea, algunas personas realizaron fotografías grupales con una cámara y un trípode disponibles.



Figura 3. Imagen de retrato colectivo. (Fotografía de las autoras).

En la segunda parte, les propusimos combinar la representación de diferentes emociones a través de la fotografía. El grupo se mostró muy creativo, inventando tanto la identidad como la historia de las nuevas figuras, a través de la representación de emociones (véase Fig. 3). Parecían sentirse cómodos, riéndose y sonriendo en un ambiente relajado. Hemos comentado la dificultad de encontrar un equilibrio entre presentar propuestas para ser respondidas y favorecer la exploración voluntaria. En este caso se apreció cómo de manera muy natural el grupo tomó la iniciativa de generar una imagen colectiva creando casi el retrato de un solo cuerpo a partir de las imágenes generadas por los participantes. También en esta ocasión, las comparaciones y recuerdos de la visita fueron constantes.

### **Cuarta sesión: Modelando**

La cuarta sesión del programa, partía de la exposición retrospectiva Isabel Garay, organizada a partir de 40 obras en un recorrido no cronológico. La escultura era la protagonista. Los objetos tridimensionales, en su mayoría abstractos, abrieron una primera comparación de las obras con objetos cotidianos, sobre todo en función de su forma geométrica.

En todas las sesiones el grupo se había acercado a la obra utilizando sobre todo el sentido de la vista, comentaban en base a lo que veían delante de ellos. Sin embargo, en esta ocasión el tacto y las texturas fueron los elementos motivadores que estimularon el diálogo centrado en la acción (a través de las preguntas VTS: ¿Qué ha pasado? ¿Qué ves para que digas esto?), tras las primeras respuestas más sencillas centradas en la forma (por ejemplo, referencias a alimentos: un limón, chocolate). Se puede inferir cómo la ambigüedad de las prácticas artísticas contemporáneas estimula un clima de descubrimiento que invita a la participación de todo tipo de colectivos. Como expresan Yenawine y Miller (2014): “Las preguntas de las técnicas VTS proporcionan guías para navegar por este territorio desconocido utilizando las habilidades de percepción, el lenguaje, pensamiento, emoción y colaboración” (p. 5).



Figura 4. Empleando las VTS en la obra de Isabel Garay. (Fotografía de las autoras).

Cabe destacar que, a diferencia del resto de propuestas expositivas anteriores, la obra de Isabel Garay era, sin duda, la única mayormente abstracta. A priori podría parecer que el hecho de acercarnos a una escultura casi modular, basada en la abstracción geométrica fuera una barrera a la hora de facilitar la interpretación de las obras. Pero quizás por haber estado acudiendo a la sala de exposiciones durante los últimos meses y habiendo generado un ambiente de confianza en el espacio, las personas participantes no dudaron en interpretar las esculturas y dibujos abstractos de la muestra y buscar lo narrativo en sus formas geométricas. Como ejemplo, identificaron la estratificación de colores con paisajes y los vincularon con climatologías específicas. De aquí deducimos que de manera casi espontánea el grupo fue capaz de vincular composición y color a sensaciones térmicas, clasificando colores cálidos y colores fríos (Fig.4). Era una atención más centrada

en aspectos formales de la obra que especulaciones basadas en los puntos de vista de los participantes.

Para la experimentación, se propuso que cada persona modelase trozos de arcilla, rotase las figuras obtenidas para que el participante que se encontraba a su lado las dibujase, pasando de una representación tridimensional a otra bidimensional. A través de este ejercicio invertimos el proceso de percepción que habíamos empleado en el análisis formal de las obras expuestas. Si delante de la obra escultórica y pictórica abstracta de Isabel Garay el grupo analizaba sus formas y las vinculaba a elementos conocidos, en el ejercicio, partíamos de objetos tridimensionales modelados por otros integrantes del grupo, que posteriormente eran representados en su bidimensionalidad llevando a cabo un ejercicio de abstracción.

En esta ocasión, como en anteriores sesiones, el ambiente era relajado pero concentrado. Todas las personas modelaban con atención y parecían disfrutar, ya que sonreían e incluso cantaban en voz baja, además de verbalizar frases como “qué relajante es hacer esto”. Pensamos que la concentración que exigía la actividad, impidió la continuidad del diálogo sobre la exposición.

#### **Quinta sesión: Preparación de la exposición *Laboratorio de Arte***

Concluidas todas las sesiones, se preparó una exposición (Fig. 5) con las obras creadas en las diferentes sesiones del proyecto. El grupo fue partícipe de todas las etapas del proceso, desde la conceptualización de la exposición, hasta el montaje de la misma.



Figura 5. Proceso de selección de imágenes para la exposición colectiva.  
(Fotografía de las autoras).

En un primer momento el grupo seleccionó los objetos que querían exponer como ejemplo de cada sesión realizada. Acompañados en todo momento por los técnicos de la sala, consensuaron la distribución en sala y su presentación al público. Ese día, se mostraban inquietos y emocionados. Comentaban que exponer sus propias creaciones les parecía algo nuevo, muy importante y de mucha responsabilidad. La mediadora los tranquilizó, recordándoles que contarían con el apoyo del equipo. En este sentido, los participantes se organizaron con cierta rapidez, aunque fueron

necesarias ciertas estrategias de apoyo por parte de los facilitadores del grupo. Por ejemplo, en el caso de Paula y Aitor. Paula, se mostraba muy callada, asintiendo con gestos a las aportaciones de sus compañeros, pero sin tomar la iniciativa a la hora de realizar propuestas por sí misma. Sin embargo, Aitor intentaba exponer constantemente sus ideas, sin reparar en la opinión del resto del grupo.

Gracias a la labor de los facilitadores, quienes propiciaban un clima de seguridad y tranquilidad, todas las personas pudieron aportar ideas en la toma de decisiones. Creemos que la experiencia previa de trabajo conjunto en la fundación, fue un elemento importante en esta parte del proceso.

## 5. Discusión y conclusiones

Investigaciones previas han reconocido la motivación a la participación como uno de los puntos fuertes de las estrategias VTS (González Sanz et al. 2017; Lanford, 2006; Reilly et al, 2005). El proyecto que se presenta ha utilizado esta metodología con personas con discapacidad intelectual y hemos podido comprobar que esta propuesta ha sido bien acogida y que la discapacidad no supuso ningún obstáculo para la participación. Al contrario, observamos un elevado compromiso e interés. Por un lado, el análisis de la experiencia puso de manifiesto que esta metodología ofrece una oportunidad de observar con atención y debatir las prácticas artísticas contemporáneas para todo tipo de colectivos. Por otro lado, en la línea de lo expuesto por otros autores, también se ha constatado que las actividades vinculadas a la expresión artística son vehículos de expresión, comprensión y disfrute (Albar y Martínez, 2011; Comeras et al., 2017; Ullán, 2011).

Del desarrollo del “Laboratorio de Arte” destacamos que la parte experimental nos ha dado la posibilidad de continuar con los debates abiertos a través de las preguntas VTS. Nos permitimos acentuar un punto que consideramos fundamental: la relación vincular entre los participantes y la mediadora. La figura de los mediadores como agentes principales en la relación entre la obra, los recursos y los grupos con sus características particulares, es un elemento clave en las estrategias VTS (González Sanz et al, 2017). Desde un planteamiento inclusivo del arte, dicha mediación abre nuevas posibilidades de acceso y disfrute de los recursos culturales. De esta manera se favorece la visibilidad de cualquier colectivo en espacios culturales, al disminuir las desventajas y restricciones del mismo (Jantzen, 2014).

Como se ha expuesto en el apartado anterior, los resultados de la observación de las sesiones evidencian la importancia de la familiaridad de los participantes con el entorno y las personas de referencia. En este sentido debemos destacar que las estrategias para fomentar la participación, realizadas por la mediadora, fue uno de los elementos esenciales. Especialmente combinar preguntas abiertas VTS y respetar el silencio, los tiempos y la implicación de las distintas personas. En este caso, prácticamente todas las sesiones han contado con personas que necesitaban estrategias de apoyo. Los facilitadores de la Fundación proporcionaron apoyo intermitente cuando era necesario para utilizar algún recurso propuesto en el taller como por ejemplo el uso del escáner. No hemos constatado se requiera adaptar el tipo de preguntas VTS. En cuanto a los soportes propuestos en cada experimentación, concluimos que no ha sido necesario ningún tipo de adaptación. Creemos que el tipo de taller diseñado enfatizaba la parte más experimental sin buscar la ejecución

de un producto final perfecto. Este enfoque fomentaba la libertad en cuanto a la experimentación y por lo tanto, no requiere de una adaptación específica, haciendo hincapié en la dimensión inclusiva del proyecto.

El debate abierto en el grupo es el principal eje metodológico VTS (Yenawine, 2013). Desde este modelo se enfatiza la importancia de encontrar temas de interés que faciliten la motivación y permita a las personas sentir que pueden aportar (Yenawine, 1998). En nuestro caso, un factor valorado por los participantes fue las temáticas más cercanas a su vida cotidiana junto a la familiaridad con ciertas técnicas artísticas de las exposiciones, tal y como ha ocurrido en el caso de las sesiones segunda y tercera, con el uso de la fotografía como recurso mejor acogido por el grupo. Aunque no se pretendía diseñar un programa que fomentase el desarrollo estético de una manera progresiva (Housen, 2007), en este caso se ha visto como la familiaridad con el proceso e instalaciones realizadas en base a ready made y la cercanía de los temas permitía un avance en la capacidad de iniciativa, la observación y la argumentación. El factor sorpresa acentuó el interés por las exposiciones.

Si bien estas son estrategias características de las VTS (Reilly, Ring y Duke, 2005), esta experiencia se relaciona estrechamente con las afirmaciones planteadas por Marín Cepeda (2013) y por Robledo Sánchez Guerrero (2016) sobre la importancia de la adaptación a las necesidades de los distintos colectivos. En la línea de lo expuesto por Urien (2016), la utilización de las estrategias VTS nos permitió establecer una relación persona a persona, en pie de igualdad, desde el respeto y el reconocimiento. Otro aspecto que destacamos es el elemento motivador de algunos medios artísticos, como la fotografía o el vídeo, cuya presencia en la sala de exposiciones sorprendió gratamente a los participantes.

En líneas generales, al avanzar el proyecto en un ambiente distendido, los participantes profundizaban en sus comentarios sobre las obras expuestas. Estos resultados ponen de relieve que los interrogantes VTS proporcionan herramientas para fomentar debates enriquecedores con distintos colectivos, como el de las personas con discapacidad intelectual. Desde una primera sesión donde la mayor parte de los comentarios fueron descriptivos, a las siguientes donde las obras abrieron paso a un coloquio sobre la vida cotidiana y sus experiencias personales que favorecía la observación, los participantes mostraron confianza y habilidades para comentar ideas complejas así como crear historias colectivas sobre las obras. A lo largo de las sesiones se han observado desde “narraciones de historias colectivas” (Yenawine & Miller, 2014; Yenawine, 1998, p. 3) a momentos de observación profunda de la obra, notando las sutilezas de la línea, la forma y el color, como en la sesión dedicada a Isabel Garay. Pensamos que, al tratarse de un proyecto no reglado, sin contenidos curriculares, este planteamiento facilitaba el protagonismo de los participantes.

La organización de las sesiones, combinando las estrategias de pensamiento visual (VTS) con la experimentación, facilitó la reflexión durante las dos fases de cada visita. Los talleres propiciaron otros momentos de diálogo e intercambio, donde de manera espontánea iban surgiendo comentarios acerca de las obras o las técnicas empleadas. Se pueden identificar algunos aspectos de la denominada “relación social” (Jantzen, 2014) como los comentarios relajados sobre sus opiniones acerca de las obras expuestas y los recuerdos o anécdotas personales, relatadas de manera informal, mientras se preparaban otras fotografías, se dibujaba o se preparaba la exposición colectiva. Al mismo tiempo, permitían tomar la iniciativa en cuanto a proponer dinámicas que no estaban planteadas, como fotografías de grupo o de

proceso. Estas circunstancias se vinculan claramente con una de las cualidades del arte que permite la expresión alternativa de cuestiones que, hasta ese momento, no se habían visibilizado. Resultados similares fueron explicados por Ballesta et al (2011) cuando destacaron la importancia de facilitar herramientas que conviertan el recurso artístico en un medio de comunicación y de expresión. Podemos concluir que, en este caso, las prácticas artísticas contemporáneas han funcionado con éxito como elemento transversal y mediador para la participación del colectivo; logrando un aumento progresivo de los niveles de implicación del grupo (Gráfico 1).

**RETOS METODOLOGICOS:**

a) **ESTRATEGIAS DE DINAMIZACION:** estrategias VTS y experimentación

b) **ESTRATEGIAS MEDIACION:** disponibilidad, respetar los silencios y los tiempos, sonrisa, aceptación de todas las respuestas



Figura 6. Niveles de implicación y retos metodológicos.

Desde aquí, surge la importancia de sus propias narraciones y de la cotidianeidad tanto en las acciones como en los objetos utilizados. Volviendo al ejemplo de la fotografía, y destacando también el interés del grupo por las tecnologías a la hora de, por ejemplo, utilizar un escáner en la segunda sesión, queremos señalar las potencialidades de las propuestas flexibles, alejadas de la reproducción de modelos. Las sesiones estaban basadas en una planificación previa pero abierta a las propuestas generadas por los participantes y sin prefiar resultados concretos. El arte inclusivo busca la sustitución de las interacciones jerárquicas por una relación horizontal (Martínez Fernández y Fernández Ramírez, 2017), la experiencia de este proyecto muestra cómo las estrategias VTS suponen una herramienta que permite avanzar en esta dirección. En cuanto a la experimentación, las propuestas se ofrecían como una guía para ahondar en las temáticas, reflexiones, etc. Ahora bien, el reto es cómo combinar las estrategias y avanzar en el grado de implicación y autonomía de los participantes desde una estructura establecida. Nuestra experiencia muestra que el tiempo, la acogida y la flexibilidad son requisitos para favorecer este proceso.

Respecto a la metodología empleada, puede destacarse cómo durante todo el programa se ha apostado por dinámicas grupales, con gran importancia de la experimentación y favoreciendo el disfrute frente a los resultados. Consideramos que esta estrategia basada en la libertad para aportar, proponer y participar, además de facilitar la familiarización y la confianza de los participantes ha fomentado el aumento de la motivación. Cabe destacar que una de las fortalezas y, a la vez debilidades de este programa, es su desarrollo paralelo a la programación expositiva.



Por un lado, el contar cada una de las sesiones con una exposición de referencia, acogida además en el propio espacio expositivo, es un punto a favor ya que dota al proyecto de unas claves concretas y de una variedad de propuestas artísticas. Sin embargo, la periodicidad establecida para el proyecto limitaba la profundización en los temas y técnicas.



Figura 7. Exposición “Laboratorio de Arte” en el vestíbulo de la Sala Rekalde.  
(Fotografía de las autoras).

La oportunidad de visibilizar, a través de una exposición colectiva, el resultado de las sesiones también supuso otra variable motivadora (figura 6). Colocar al grupo como protagonista de esta acción hizo que sus componentes asumiesen la responsabilidad y mostrasen cada vez un interés mayor. Creemos que cuestiones como esta, facilitan el refuerzo del sentimiento de pertenencia al grupo. En efecto, los participantes aceptaron la propuesta de exponer su trabajo y consideraron que era una buena ocasión para mostrar sus capacidades y los éxitos logrados. Este tipo de acciones, además de ayudar al propio colectivo a interiorizar sus capacidades y su potencial en ámbitos que posiblemente desconocían, permite su manifestación ante la sociedad, así como la mejora de su propio autoconcepto (Mata Codesal, et al, 2018). Consideramos que puede ser uno de los puntos de partida principales a tener en cuenta, en caso de futuras implementaciones de programas similares.

Para finalizar, señalamos cómo la implementación de las prácticas artísticas, combinada con un proceso de mediación de las profesionales implicadas y la accesibilidad a sus recursos y contenidos, posibilita unos niveles de participación de colectivos potencialmente vulnerables como el de las personas con discapacidad. Teniendo en cuenta estos aspectos, recalamos el planteamiento del arte como un recurso innovador, con un gran potencial de transformar las dimensiones personales y sociales. Este estudio exploratorio abre nuevas líneas futuras de trabajo y profundización sobre el cómo se lleva a cabo este tipo de proyectos. El “Laboratorio de Arte” sigue teniendo continuidad en la Sala Rekalde habiendo realizado cambios en la estructura de las sesiones e incluyendo una nueva sesión a realizar en el propio centro de la Fundación Síndrome de Down del País Vasco para invertir más tiempo

en la experimentación que se pueda proponer con cada exposición trabajada. Futuros trabajos obtendrán datos concretos sobre otros aspectos que permitirán nuevas reflexiones sobre este tema.

## Referencias

- Albar, J. & Martínez, A. (2011). Talleres de estampación no tóxica con niños y adolescentes discapacitados. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23, 66-75. doi: 10.5209/rev\_ARIS.2011.v23.36744.
- Ballesta, A. M<sup>a</sup>, Vizcaíno, O. & Mesas, E. C. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y Políticas de Identidad*, 4, 137-152.
- Barragán, J. M., & Moreno, A. (2004). Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa. *Educación Social*, 28, 19-40.
- Comeras, A.B., Raposo, J.F. y de Luxán, M. (2017). Expresiones artísticas de personas con discapacidad intelectual y su relación con estrategias cognitivas arquitectónicas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29 (Número Especial), 175-189. doi: 10.5209/ARIS.53960
- Franco, M. & Unrath, K. (2014). Carpe Diem: Seizing the Common Core with Visual Thinking Strategies in the Visual Arts Classroom. *Art Education*, 67 (1), 28-32. doi: 10.1080/00043125.2014.11519255.
- Gómez del Aguila, L. M<sup>a</sup>. (2012). Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿cómo materializar una utopía? *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1). 77-90. doi: 10.5209/rev\_ARIS.2012.v24.n1.38044
- Gómez Redondo, C. & Fontal Merillas, O. (2017). Proceso de identización en el arte contemporáneo: construir una identidad colectiva a través de una cartografía identitaria en la red. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 12 (2), 299-319. doi: :10.11144/Javeriana.mavae12-2.piac.
- González Sanz, M. Feliu-Torruella, M. & Cardona-Gómez, M. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica. *Revista de Educación*, 375, 160-183. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-339.
- Housen, A. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research*, 18 (1), 99-132.
- Housen, A. (2007). Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer. *From periphery to center: Art museum education in the 21st century*, 172, 179.
- Jantzen, W. (2014). Entrevista a Wolfgang JANTZEN “El arte como realización social y como hecho social dentro de nosotros mismos, tiene un papel importante en el proceso de desarrollo.” La participación activa de personas con discapacidad a partir del arte y la comunicación. *Aularia. Revista Digital de Comunicación*, 3 (2). 47-52.
- Jociles, M.J. (2016). La observación participante: ¿consiste en hablar con “informantes”? *QuAderns-e. Instituto Catalá d’Antropologia*, 21 (1), 113-124.
- Lanford, H. (2006). What’s going on in this picture? Visual thinking strategies and adult learning. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20 (4), 28-32.
- López-Aparicio, I., & Cejudo Mejías, V. (2016). Prácticas artísticas colectivas ante nuevos escenarios sociopolíticos. Procesos participativos de autogestión y colaboración en el contexto. *Kultur: revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 3(5), 117-142. doi: 10.6035/kult-ur.2016.3.5.5.

- Marín Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso*, 36, 115-132.
- Martínez Fernández, L. & Fernández Ramírez, B. (2017). La difícil promesa de acabar con la discapacidad a través del arte inclusivo. *Athenea Digital*, 17(2), 57-78. doi: 10.5565/rev/athenea.1750.
- Mata-Codesal, D., Pereira, S., Maiztegui-Oñate, C., Ulloa, E., & Esesumaga, E. (2018). Con la Cámara a Cuestas. Aportaciones de la fotografía en procesos participativos de investigación-intervención. *FORUM: Qualitative Social Research*, 19 (1), Art. 14. doi: 10.17169/qs-19.1.2577.
- Observatorio del Tercer Sector (2012). *Arte para la inclusión y la transformación social*. Bilbao. Recuperado de [http://www.3sbizkaia.org/Archivos/Documentos/Enlaces/1363\\_CAST-innovacion04.pdf](http://www.3sbizkaia.org/Archivos/Documentos/Enlaces/1363_CAST-innovacion04.pdf)
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro: Análisis de problemas universitarios*, 46, 2-22.
- Reilly, J.M., Ring, J. & Duke, L. (2005). Visual Thinking Strategies: A New Role for Art in Medical Education. *Literature and the Arts in Medical Education*, 27 (4), 250-252.
- Robledo Sánchez-Guerrero, S. A. (2016). *Prácticas artísticas colaborativas en contextos de discapacidad: estrategias inclusivas para la toma de conciencia de personas con y sin discapacidad intelectual* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Rojas Crotte, I.R. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12 (24), 277-297.
- Ullán, A.M. (2011). Una experiencia de educación artística contemporánea para personas con demencia. El Proyecto A.R.S: Arte y Salud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 Núm. Especial, 77-88. doi: 10.5209/rev\_ARIS.2011.v23.36745.
- Urien, T. (2016). Del reconocimiento legal al reconociendo efectivo de la igual dignidad como derecho de la persona con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 47 (2), 43-62. doi: 10.14201/scero20164724362
- Vargas-Pineda, D.R. & López-Hernández, O. (2020). Experiencias de artistas con discapacidad frente a la promoción de la inclusión social. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32 (1), 31-44. doi:10.5209/aris.60622
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Yenawine, P. (1998). Visual art and student-centered discussion. *Theory into practice*, 37 (4), 314-321.
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning across School Disciplines*. Cambridge, MA: Harvard Educational Publishing Group.
- Yenawine, P. & Miller, A. (2014). Visual Thinking, Images, and Learning in College. *About campus*, 19 (4), 2-8. doi: 10.1002/abc.21162.

## Agradecimientos

Agradecemos a los participantes del Laboratorio de Arte por transmitirnos su ilusión y a la Fundación Síndrome Down del País Vasco por la confianza y la implicación en este proyecto.

