


Somos diversos: transformación social y educativa a través del mural cerámico con adolescentes

Virginia Martínez Martínez
Universidad de Murcia ✉ 
David López-Ruiz
Universidad de Murcia ✉

<https://www.doi.org/10.5209/arte.105095>

Recibido: 25 de septiembre de 2025 • Aceptado: 16 de abril de 2026

ES Resumen: El mural cerámico colaborativo ha emergido como recurso educativo para promover valores sociales y la construcción colectiva en contextos escolares, aunque su aplicación en la educación artística con adolescentes permanece escasamente documentada. Este estudio explora el potencial expresivo y pedagógico del mural cerámico colaborativo en un proyecto desarrollado en un centro de Bachillerato Artístico. La investigación es de carácter cualitativo e interpretativo, con diseño de campo y enfoque participativo, y contó con una muestra de estudiantes que participaron en un proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABPA), combinando técnicas de mediación artística con actividades colaborativas de diseño, elaboración, vidriado, cocción e instalación. El proyecto fortaleció la cohesión grupal, la expresión individual y colectiva, y la reflexión crítica sobre la diversidad y la pertenencia. El alumnado participante desarrolló destrezas técnicas y sociales, evidenciando cambios en su actitud y compromiso, y el mural se consolidó como símbolo tangible de identidad y respeto hacia la diferencia, con impactos positivos en el clima escolar y la comunidad educativa. La experiencia confirma que el mural cerámico colaborativo trasciende su valor técnico para funcionar como mediador social y emocional, fomentando aprendizajes significativos y el sentido de pertenencia en el alumnado.

Palabras clave: Educación artística, cerámica, mural, Aprendizaje Basado en Proyectos.

ENG We are diverse: social and educational transformation through ceramic murals with teenagers

Abstract: Collaborative ceramic murals have emerged as an educational resource for promoting social values and collective construction in school contexts, although their application in art education with adolescents remains poorly documented. This study explores the expressive and pedagogical potential of the collaborative ceramic mural through a project developed in an Arts-track Secondary Education school. The research adopts a qualitative and interpretive approach with a field design and participatory perspective, involving a sample of students who took part in an Arts-Based Project Learning (ABPL) initiative combining artistic mediation techniques with collaborative activities encompassing design, production, glazing, firing, and installation. The project strengthened group cohesion, individual and collective expression, and critical reflection on diversity and belonging. Participating students developed technical and social skills, demonstrating shifts in attitude and engagement, and the mural became a tangible symbol of identity and respect for difference, with positive impacts on the school climate and the wider educational community. The experience confirms that the collaborative ceramic mural goes beyond its technical value to function as a social and emotional mediator, fostering meaningful learning and a sense of belonging among students.

Keywords: art education, ceramic, mural, Project-Based Learning.

Sumario: 1. Introducción. 2. Estado de la cuestión. 3. Objetivos. 4. Metodología. 5. Intervención y fases del proceso Somos Diversos. 6. Materialización técnica y gestión emocional: el arte como mediador. 7. El mural como huella y espacio de encuentro. 8. Resultados. 7. Discusión. 8. Conclusiones. 9. Referencias.

Cómo citar: Martínez Martínez, V., & López-Ruiz, D. (2026). Somos diversos: Transformación social y educativa a través del mural cerámico con adolescentes. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 21.

1. Introducción

La presente investigación nace del interés por explorar el potencial del mural cerámico colaborativo como herramienta pedagógica y artística capaz de generar procesos significativos de expresión, pertenencia y reflexión en adolescentes. La justificación de este proyecto se sustenta en tres pilares fundamentales; por un lado, por el valor pedagógico de la cerámica como medio comprometido y reflexivo que promueve valores como el cuidado, la paciencia, el respeto y la permanencia; el potencial expresivo del arte colaborativo como lenguaje accesible, inclusivo y significativo para adolescentes (Zhang y Wei, 2024) (Hamdzun et al., 2025); y la necesidad de espacios de escucha, pertenencia y creación desde una pedagogía que observa, acompaña y valora la diversidad como riqueza.

En una sociedad caracterizada por la inmediatez, la fragmentación y la superficialidad —lo que Bauman (2000) define como "sociedad líquida"—, se vuelve urgente reivindicar espacios donde el hacer lento, cuidadoso y colectivo recupere valor como vía educativa. En este contexto, la cerámica, con su ritmo pausado, su exigencia técnica y su cualidad de permanencia, se presenta como una alternativa contracultural que invita a repensar el compromiso, la responsabilidad y la huella que dejamos, tanto material como simbólicamente.

La elección del soporte cerámico no es casual. La propia naturaleza del material —frágil pero resistente, técnico pero accesible— constituye una metáfora del desarrollo adolescente (Kelemen y Shamri-Zeevi, 2022). El azulejo, como unidad modular permite trabajar la fragmentación y el ensamblaje desde una lógica tanto estética como emocional: cada pieza es parte de un todo más amplio y cada participante deja en ella una marca que permanecerá en el tiempo. Esta dimensión simbólica y tangible convierte el mural cerámico en un objeto de memoria colectiva, una huella visible del paso de los estudiantes por una etapa vital cargada de búsqueda, transformación e incertidumbre (Hamdzun et al., 2025).

La característica propia del material, que lo hace duradero en el tiempo, diferenciándolo de otros materiales, permite introducir el concepto de la permanencia y trabajar con el alumnado valores como el compromiso y la responsabilidad. Frente a la rapidez y lo efímero característico de la sociedad líquida descrita por Bauman (2000), la cerámica se presenta como un medio tangible para abordar los procesos creativos a un ritmo diferente, pausado, involucrando al alumnado.

La propuesta parte de la necesidad de repensar el papel del arte en el sistema educativo como medio para escuchar a los adolescentes más allá de la palabra, reconociéndolos como sujetos creadores de cultura. Este planteamiento se inscribe en los principios de la mediación artística y la pedagogía de la escucha. La mediación artística, desarrollada y sistematizada por Moreno González (2022, 2024), propone el proceso creador como espacio de transformación personal y social en el que el arte actúa como mediador: no se persigue el producto artístico en sí, sino la experiencia de creación como lugar de empoderamiento, resiliencia y simbolización. Desde esta perspectiva, el arte ofrece una mirada no estigmatizada sobre los participantes, activa su agencia y fomenta la expresión cuando las palabras resultan insuficientes, adquiriendo especial relevancia cuando se trabaja con jóvenes en contextos educativos formales (García-Huidobro y Freire-Smith, 2023). La pedagogía de la escucha, de raíz reggiana (Rinaldi, 2006), concibe al estudiante no como receptor pasivo sino como productor de cultura y de significados legítimos: escuchar es un acto pedagógico activo que abre espacio para las preguntas, las teorías y las voces propias del alumnado, sustituyendo la afirmación cerrada por la pregunta abierta como motor del pensamiento crítico y reflexivo. En esta misma línea, experiencias de colaboración artística en entornos educativos han mostrado que cuando docentes y alumnado co-construyen procesos creativos desde la escucha mutua, emergen aprendizajes más auténticos, relacionales y situados (Palmer et al., 2023). Es desde este doble anclaje —la mediación artística como metodología de intervención socioeducativa y la pedagogía de la escucha como postura ética y epistemológica— desde donde se articula la propuesta que aquí se presenta.

2. Estado de la cuestión

Esta investigación se fundamenta en un enfoque interdisciplinar que articula la educación y la mediación artísticas como campos disciplinares incorporando el mural cerámico colaborativo como práctica metodológica situándose en el contexto de la adolescencia. La combinación de estos ejes permite abordar el potencial del arte utilizando el mural cerámico como recurso artístico-pedagógico, simbólico y social en contextos educativos y en etapas claves como es la adolescencia. Esta confluencia permite resignificar el espacio escolar como lugar de creación, encuentro y expresión, transformando el aula en un taller, en comunidad, foro de escucha y laboratorio emocional de ideas. La cerámica, ese material ancestral que ha acompañado a la humanidad desde tiempos prehistóricos, cobra aquí una dimensión pedagógica revolucionaria donde autores como Malchiodi (2005) y Barret (2004) han demostrado su potencial terapéutico, destacando cómo activa procesos internos de simbolización, desarrolla la atención plena, favorece la regulación emocional y potencia la expresión no verbal. Sin embargo, en las aulas españolas, la cerámica permanece relegada a enfoques técnicos o decorativos, perdiendo esa dimensión poética y relacional que Moreno (2016), López-Aparicio y Mejías (2020) reclaman como esencial, especialmente para adolescentes en contextos vulnerables.

La cerámica, como señala Fernández de Paz (2008), forma parte del patrimonio cultural y debe ser valorada no solo en sus realizaciones materiales, sino especialmente en la protección de los conocimientos que la hacen posible. El mural cerámico resulta excepcional por su durabilidad —resistente al agua, al fuego y al paso del tiempo— este hecho lo convierte en testimonio permanente de la experiencia humana. Y es precisamente esta permanencia lo que lo diferencia de otras expresiones artísticas y lo que le otorga un valor pedagógico único ya que, cuando un adolescente pinta sobre un azulejo, sabe que su gesto trasciende el

momento presente. La diferencia fundamental con la pintura mural tradicional radica en su escaso desarrollo colaborativo, especialmente en contextos educativos. Mientras los murales pintados han florecido como práctica comunitaria, el mural cerámico permanece como territorio inexplorado para la creación colectiva en las aulas. Bishop (2006) y Kester (2004) han analizado cómo el arte colaborativo contemporáneo descentraliza la figura del artista individual, privilegiando el proceso, la escucha, el diálogo y la co-creación (Mor y Guttmann, 2024).

La creación mural compartida ha sido ampliamente reconocida como una práctica que trasciende el proceso de creación para instalarse como memoria colectiva tangible en los espacios comunes. El mural, sea cual sea su técnica, materializa narrativas grupales, refuerza el sentido de pertenencia e identidad y convierte el espacio físico en un archivo visible de la experiencia compartida (Marusek & Wagner, 2024; Simões, 2023). Esta función de permanencia no es exclusiva de ningún soporte en particular, sino que es inherente a la lógica misma del mural colaborativo como objeto artístico y social. El mural cerámico, sin embargo, añade a esta dimensión, ya reconocida, una especificidad propia del material. La arcilla cocida es uno de los soportes más perdurables que existen en la historia de la producción humana, resistente a la intemperie, al paso del tiempo y al deterioro que afecta a otros medios pictóricos. A ello se suma la lógica modular del azulejo, que hace visible de forma permanente la contribución individual de cada participante dentro del conjunto. Así, cada pieza lleva la huella literal de quien la elaboró, lo que convierte el mural cerámico no solo en memoria colectiva sino en archivo de subjetividades, en una suma de marcas personales que subsiste más allá del proceso y del tiempo escolar (Hamdzun et al., 2025). En este sentido, el trabajo grupal no solo existe durante su creación, sino que se instala como objeto de memoria tangible y simbólica en el espacio común, con una permanencia que el propio material garantiza.

Esta perspectiva conecta directamente con la visión de Eisner (2002), quien entiende el arte como experiencia educativa profunda, un lenguaje complejo capaz de interpretar, cuestionar y dar forma tanto al mundo interior como al exterior. Para los adolescentes, inmersos en procesos intensos de transformación identitaria, el arte se convierte en vehículo privilegiado para canalizar tensiones internas y desarrollar la autoestima. Como destaca Malchiodi (2005), el proceso creativo permite la autorregulación emocional y ofrece alternativas expresivas más allá de la palabra reafirmando la teoría de que las estrategias basadas en el arte constituyen herramientas efectivas para apoyar la salud mental de los jóvenes desde una perspectiva global (Golden et al., 2024).

La participación en proyectos colaborativos genera algo más que obras artísticas: construye comunidad. La adolescencia es una etapa en la que se aprenden procesos de negociación, debate y colaboración, favoreciendo el reconocimiento en la mirada de otras personas. Además, la creación colaborativa basada en el arte genera narrativas personales significativas y fortalece el bienestar comunitario (Cases-Cunillera et al., 2025). Este enfoque se alinea con la propuesta de Nussbaum (2010) sobre una educación que promueva la empatía, la imaginación moral y la capacidad de convivir con la diferencia. El arte, como lenguaje abierto y simbólico, permite integrar diversas perspectivas en un mismo espacio, transformando la heterogeneidad en riqueza. Esta perspectiva cobra especial relevancia en la adolescencia, etapa caracterizada por cambios profundos, preguntas infinitas y una necesidad intensa de expresión y comunicación. Tanto es así que las actividades artísticas abiertas y colaborativas facilitan significativamente el desarrollo identitario en adolescentes (Kelemen y Shamri-Zeevi, 2022). Como señalaba Malaguzzi (2023), existe una contradicción pedagógica fundamental: se habla mucho sobre niños, niñas y adolescentes, pero se habla poco con ellos y, sobre todo, se les escucha menos. Una pedagogía auténtica debe partir de la escucha, creando espacios seguros donde sus voces, intereses y realidades cotidianas encuentren cabida.

Los adolescentes necesitan espacios donde sentirse reconocidos no solo como receptores de conocimiento, sino como sujetos creadores de cultura. Como afirma Moreno (2016), entendemos la cultura no como algo elitista reservado a personas con formación académica, sino como la forma en que comprendemos el mundo y todo lo que producimos. En este marco, el mural cerámico colaborativo se presenta como experiencia de co-creación que trasciende lo estético para convertirse en reflexión sobre el mundo y resignificación de lo cotidiano.

Kester (2004) enfatiza el valor del arte dialógico, donde la co-creación surge del diálogo entre participantes. Esta lógica de escucha, respeto, expresión y construcción compartida del conocimiento se materializa en el proyecto mural como práctica transformadora que, según Ortiz (2003), funciona como tema transversal de gran significación social, imprescindible para la formación integral ciudadana. El mural cerámico colaborativo emerge así no como simple actividad artística, sino como estrategia didáctica capaz de articular arte, técnica, reflexión ética y escucha activa. La cerámica, frágil y resistente a la vez, se convierte en vehículo de transformación educativa y social dejando huellas significativas tanto en quienes la trabajan como en los espacios que interviene. En definitiva, estamos hablando de una pedagogía de la permanencia en tiempos líquidos, una apuesta por lo duradero y significativo frente a lo efímero y superficial.

3. Objetivos

- Analizar el valor expresivo y pedagógico de las técnicas cerámicas en contextos educativos con adolescentes.
- Diseñar y generar una experiencia artística colaborativa basada en la elaboración de un mural cerámico con adolescentes.
- Promover la expresión artística y el pensamiento crítico de los adolescentes a través de la cerámica.

4. Metodología

El estudio se fundamenta en una perspectiva cualitativa e interpretativa, considerando la experiencia artística como un proceso situado y significativo. La propuesta se diseña desde una metodología activa y participativa, donde el alumnado se posiciona como protagonista de su propio aprendizaje y desarrollo creativo. En este marco, se promueve la autonomía, el pensamiento crítico, la cooperación y la creatividad, en un entorno que valora la diversidad y el diálogo como herramientas pedagógicas. La estructura metodológica se organiza en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABPA), que permite la adquisición de competencias y conocimientos mediante la realización de un proyecto artístico real: la creación colaborativa de un mural cerámico. Este diseño integra componentes teóricos, reflexivos y prácticos con el propósito de articular la experiencia como espacio de aprendizaje.



Figura 1. Estructura de las fases aplicadas en el proceso metodológico

Tal y como puede apreciarse en la Figura 1, la metodología que sustenta esta propuesta bebe de la mediación artística, entendida como práctica de acompañamiento que privilegia la expresión, la escucha y la reflexión crítica atendiendo a las evidencias sobre la efectividad de las intervenciones artísticas en contextos escolares con adolescentes (Harpazi et al., 2020). No se trata de enseñar técnicas cerámicas, sino de generar contextos relacionales donde el arte funcione como medio de comunicación y transformación. Así, para que todo funcione correctamente es necesario establecer primero un conocimiento del material y desde esa familiarización establecer acuerdos de compromiso con el alumnado para fomentar la creatividad y el trabajo colectivo desde la reflexión grupal de cada persona pudiendo así trabajar conceptos más profundos como la permanencia, los vínculos, el sentimiento de pertenencia y la huella. El docente, en este espacio, asume el rol de facilitador del proceso creativo promoviendo una cultura escolar más inclusiva y emocionalmente reflexiva.

5. Intervención y fases del proceso “Somos Diversos”

La intervención ‘Somos Diversos’ se ha estructurado como una experiencia colectiva, en torno a la creación de un mural cerámico. Su desarrollo, repartido en cinco fases y doce sesiones, combina lo técnico con lo emocional, propiciando espacios de reflexión, encuentro y pertenencia, donde el arte ha funcionado como mediador tanto a nivel personal como grupal. El proceso comienza reconociendo la importancia de generar un ambiente de apertura y confianza que busca impactar la vivencia y el vínculo de los participantes en su entorno social próximo. La presentación oral y visual sobre la tradición del mural cerámico puso en valor el sentido de permanencia y memoria colectiva que acompañó todo el proyecto, así como el acercamiento a los materiales y las técnicas propicia el respeto por la artesanía y la fragilidad de la cerámica.



Figura 2. Boceto final en una única pieza en papel con ajuste de color

Desde la primera sesión se invita al alumnado a reconocerse a sí mismo y reconocerse mutuamente en la diversidad puesto que la importancia de la diferencia se debate, no solo a nivel estético y técnico, sino como tema central para la convivencia en el aula y en la sociedad en un entorno escolar, en ocasiones, complejo. Por ello, se inicia una pequeña intervención a través de la creación de los cuadernos de bitácora que se plantea con reflexiones personales sobre la propia diversidad, permitiendo que cada participante inicie un viaje de introspección y autoexpresión que será, posteriormente, el hilo conductor de todo el proceso. De este primer punto de partida emergen cuestiones identitarias reales como son el entorno multicultural, el lugar que ocupa cada uno, la autoestima, el cuerpo, la orientación sexual, etc. El mural y la frase 'Somos Diversos' nacen del consenso grupal tras una exploración rica en matices y sentidos en el que se pone en práctica la pedagogía de la escucha activa y el trabajo horizontal promovido por medio de la mediación artística.

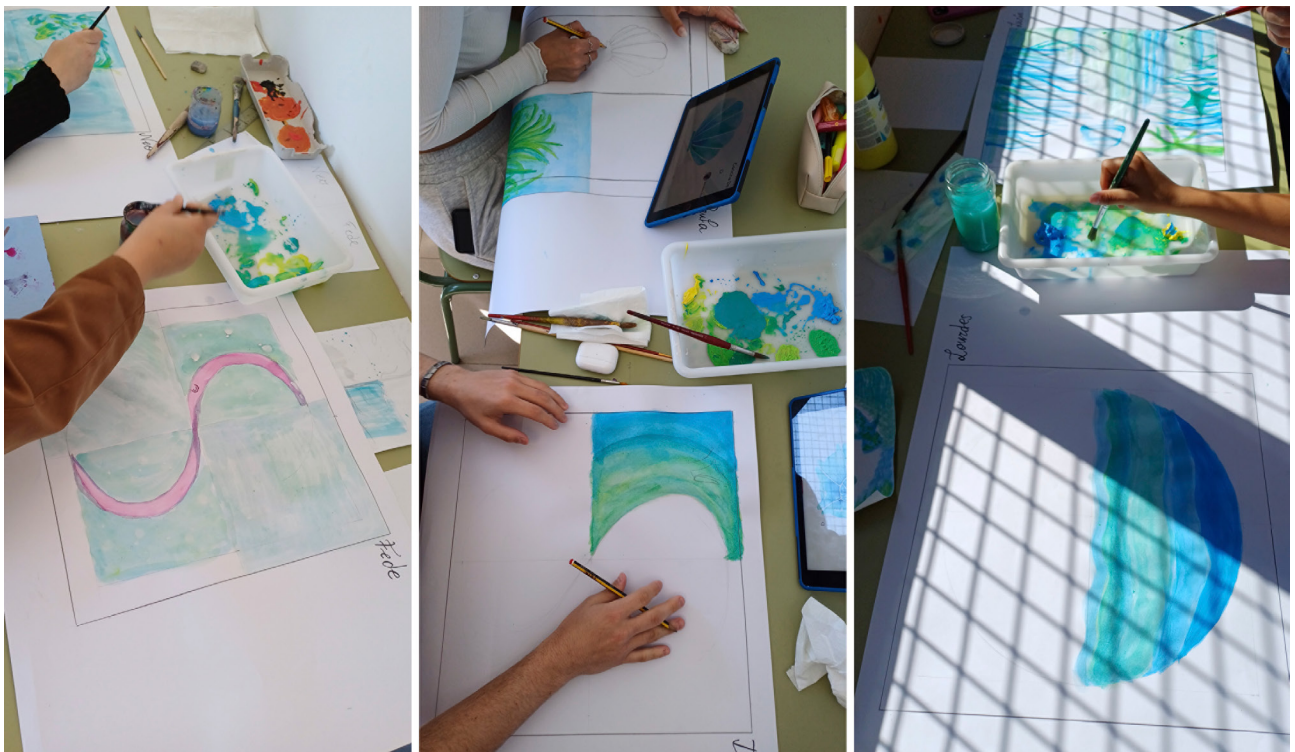


Figura 3. Proceso de trabajo de la idea final sobre papel

El paso de los bocetos al azulejo no es simplemente un traspase técnico, sino que representa el tránsito de lo individual a lo colectivo. A través de este proceso, cada participante tiene la oportunidad de

experimentar, equivocarse y ajustar sus ideas, primero en bocetos individuales, después en el diálogo con la pareja y finalmente en el ajuste grupal de todos los participantes. Estas sesiones no persiguen la perfección, sino la coherencia y la penetración de miradas, conflictos y acuerdos, valorando el error como espacio de aprendizaje y los cambios como posibilidad de mejora. El diseño final del mural en ningún momento se impone, sino que se construye entre todos, propiciando la inclusión de elementos significativos para cada participante de manera consensuada. Por ejemplo, la aparición de símbolos como el pulpo, que representa los ocho integrantes del grupo, ilustra cómo el arte puede funcionar como espejo y espacio de pensamiento compartido. La intervención docente surge, más que como dirección, como acompañamiento y facilitación de procesos. La flexibilidad, la apertura al diálogo y el respeto por los ritmos individuales se convierten en protagonistas de la dinámica grupal.

Materialización técnica y gestión emocional: el arte como mediador

En esta fase se produce la traslación del diseño al soporte cerámico definitivo. La reorganización del aula en torno a los azulejos, a modo de taller comunitario, favorece la vivencia colectiva y el cuidado mutuo que se ha buscado durante todo el proceso. Durante este proceso, los participantes realizan pruebas, exploran las técnicas y numeran sus piezas, apropiándose del proceso y generando nuevos vínculos de confianza y ayuda a través de un material y un procedimiento totalmente desconocido. La aplicación de los engobes supone un reto técnico y emocional. Durante el proceso surgen dificultades propias del material y de los estilos individuales que, en lugar de generar frustración, se convierten en motivo de debate y reflexión grupal ante lo desconocido. La mediación docente aquí es clave, lo que lleva a propiciar conversaciones sobre emociones, frustraciones, inseguridades y estrategias de afrontamiento. En este momento, se valora la diversidad estilística y de ritmos, el apoyo mutuo, el reconocimiento del trabajo ajeno, y la construcción de un ambiente de confianza y respeto activo. Una vez finalizado, la revisión de las piezas se realiza en colectivo buscando una retroalimentación constructiva y celebrando no solo los logros técnicos sino las dificultades que han surgido durante la intervención. En paralelo, se profundiza en la idea de la huella: ¿Qué significa dejar huella? ¿Cómo podemos influir en los otros y en el entorno desde lo artístico y lo humano? En este espacio de tiempo, el mural, entendido como símbolo, se convierte en testimonio vivo de la convivencia, el aprendizaje compartido y la memoria colectiva de todo el grupo.

La siguiente etapa se caracteriza por la recogida y evaluación del trabajo. El grupo realiza una visualización conjunta del mural en la que registra el estado previo al vidriado y cocción. En este momento, la visualización del resultado es muy diferente a la que podrá visualizarse después de la cocción. El desmontaje y traslado de las piezas a la alfarería tradicional se realiza con sumo cuidado, evidenciando la responsabilidad y el respeto por el material y el trabajo propio y ajeno. El contacto indirecto con el oficio artesanal y la espera necesaria para el proceso técnico producen una vivencia de paciencia y expectativa que es aprovechada pedagógicamente para reflexionar sobre la temporalidad en la producción artística y sobre el valor de los oficios tradicionales, didácticamente olvidados.



Figura 4. Distintos momentos del proceso de traspaso al azulejo cerámico y pintura con engobes

Este es también espacio para la despedida de la obra en crudo y el refuerzo positivo de los logros alcanzados. La puesta en común abre lugar a la palabra celebrando los aprendizajes, las dificultades superadas

desde el inicio del proyecto, y señalando las áreas de mejora y continuidad. La autoevaluación y la evaluación general de la intervención cierran esta fase con consciencia crítica y proyección de futuro en donde cada participante valora su evolución, el clima grupal, los aprendizajes técnicos y emocionales alcanzados y donde aporta propuestas para próximas intervenciones.



Figura 5. Momentos del antes y después del lugar en el centro educativo

El mural como huella y espacio de encuentro

Tras su cocción y acabado, el mural está listo para convertirse en parte del espacio académico. La instalación, realizada con ayuda de profesionales y bajo la supervisión activa de los creadores, supone el punto de encuentro entre el trabajo artístico y el entorno físico y social. Durante la instalación, los estudiantes visitan el proceso, aprenden sobre la técnica y muestran interés por cada detalle, integrando el cuidado y el respeto por la obra. Mostrar el resultado al resto de la comunidad educativa trasciende la celebración estética. Es el reconocimiento de una experiencia que ha transformado no solo un espacio físico, sino la subjetividad y los vínculos del grupo. La visibilización del resultado final en la entrada del centro educativo activa el poder simbólico del arte convirtiendo la obra en mensaje diario para quienes transitan el espacio. Es de esta forma cómo el mural deja de ser simplemente una producción escolar y se convierte en testimonio activo de respeto, diversidad y convivencia. La intervención 'Somos Diversos' integra competencias comunicativas, digitales, sociales, ciudadanas, emprendedoras y culturales de modo transversal tanto en los estudiantes participantes como en el resto de la comunidad educativa. La comunicación lingüística, la argumentación, la expresión crítica y escrita, la puesta en común y la escucha se han trabajado explícitamente durante todo el proceso apoyada por el uso de recursos digitales y audiovisuales que han ido favoreciendo la documentación y difusión del proceso. Además, la competencia cultural y artística, dentro del contexto escolar, alcanza su punto álgido en la valoración del proceso y el resultado, en la comprensión de la cerámica como arte, historia y lenguaje expresivo, y en la resignificación de los espacios escolares mediante intervenciones creativas.

6. Resultados

Los principales resultados se evidenciaron en el notable cambio observado en el comportamiento del grupo respecto a sus interacciones, fruto de las reflexiones conjuntas y el trabajo grupal que generó una conexión con sus componentes y una confianza real para hablar del tema de la diversidad desde diferentes aspectos, especialmente los que surgieron por parte de ellos y que eran de su interés. También fueron destacables los cambios que se ocasionaron de forma simbólica mediante la elaboración del mural cerámico con el que se hacía constantemente hincapié en la importancia de cada una de las piezas, entendidas como el propio azulejo y las personas implicadas en su realización.

En el proceso también apareció un sentimiento general de orgullo y satisfacción por el trabajo realizado que además ocupó un lugar destacado en el Centro educativo. Esto hizo que no solo las palabras del docente les hicieran ver el buen trabajo y la valoración positiva de su compromiso sino también mediante acciones y decisiones como fue la de la ubicación tan visible del mural como cierre al esfuerzo de su trabajo. Este proyecto permitió que los participantes se convirtieran en agentes generadores de cultura y sus voces, sin duda, quedaron reflejadas en este mural en el que su participación fue esencial.

Como tema esencial, la importancia de la huella que dejamos en los otros y en nuestro entorno, así como la necesidad primordial de respetarnos en la diferencia y relacionarnos desde la empatía, la paciencia y el cuidado fueron aspectos y características que no habría sido posible trabajar de otra forma y que quedaron evidenciados a través de la práctica colaborativa del mural. La evaluación del proceso y toda la propuesta llevada a cabo ofrecieron como resultados tangibles que el trabajo conjunto sí que tiene un gran valor expresivo y pedagógico en los estudiantes y que la expresividad de los estudiantes y los valores trabajados en el aula son necesarios. Cuando las metas a conseguir giran en torno a la diversidad y la aceptación entre las personas, la mediación artística, los trabajos en comunidad y la expresión a través del arte juegan un papel fundamental en las personas especialmente en edades como la adolescencia. El resultado final, lejos de ser el protagonista, supone la culminación de unos objetivos alcanzados de forma colaborativa entre personas conectadas por medio del arte.

7. Discusión

A partir del marco teórico planteado, este trabajo se sitúa en la convergencia entre la educación artística, el mural cerámico colaborativo y la mediación artística, atendiendo a la etapa adolescente como contexto de especial sensibilidad. Esta combinación interdisciplinar, sustentada en autores como Malchiodi (2005), Barret (2004), Bishop (2006) y Kester (2004), permite comprender el arte no sólo como disciplina técnica o estética, sino como experiencia significativa, espacio simbólico y herramienta para la construcción de la identidad y ciudadanía que solamente podría resultar posible haciéndose a través del Aprendizaje Basado en el Proyecto Artístico 'SOMOS DIVERSOS'. Los resultados y reflexiones aportadas por los participantes reafirman las ideas de Barret (2004) sobre el potencial expresivo, emocional y regulador que ofrece la cerámica como medio de creación y expresión. La práctica artística del mural cerámico en el aula ha permitido a los adolescentes exteriorizar emociones, en ocasiones, difíciles de verbalizar. Al mismo tiempo, se constata la necesidad, ya señalada por Moreno (2016), de superar la visión meramente técnica o decorativa de la cerámica para revalorizarla como un lenguaje poético, relacional y colectivo, especialmente en contextos educativos que buscan humanizar el aprendizaje.

Por otro lado, la dimensión colaborativa del mural cerámico, tal como exponen Bishop (2006) y Kester (2004), ha resultado clave para fomentar la participación continua, el diálogo y la escucha mutua entre los estudiantes. La experiencia ha evidenciado que, más allá del producto final, es en el proceso compartido donde emergen aprendizajes profundos relacionados con la cooperación, la negociación y el respeto por la diversidad. Esta lógica participativa coincide con las herramientas de mediación artística de las que se hicieron uso, siendo el docente un mediador y facilitando un espacio donde los adolescentes pudieron expresarse, reflexionar colectivamente y construir sentido.

Además, el carácter duradero y público del mural cerámico también ha aportado una dimensión simbólica significativa que dialoga con la propuesta de Bauman (2000) sobre la "sociedad líquida" a la que se ha hecho referencia durante todo el proceso. Frente a la inmediatez y volatilidad que caracteriza muchos aspectos de la vida contemporánea, el mural cerámico se presenta, en este caso, como una experiencia de permanencia, memoria compartida e identidad, ofreciendo a los jóvenes la posibilidad de dejar una huella tangible que trasciende lo efímero y reafirma su sentido de pertenencia. Asimismo, desde la mirada de Eisner (2002), los resultados corroboran que la experiencia artística puede servir de puente entre el mundo interno de los adolescentes y el contexto sociocultural que habitan, fomentando la imaginación, el pensamiento crítico y la sensibilidad ética. La integración del mural cerámico en el contexto educativo amplía las posibilidades de interdisciplinariedad señaladas por Ortiz (2003), permitiendo abordar temas transversales desde lenguajes simbólicos y visuales.

En cuanto al papel sobre el rol docente éste emerge como elemento clave durante todo el proceso. Este proyecto ha puesto de relieve la importancia de escuchar a los adolescentes siendo esta escucha y la creación de espacios seguros y de confianza fundamentales para que el alumnado se sintiera parte efectiva del proceso creativo y pudiera experimentar el arte, no solo como aprendizaje técnico, sino como experiencia significativa vinculada a su propia vida. Todo ello, confirma la idea de que este tipo de experiencias hacen posible que el arte sea entendido como proceso colectivo, simbólico y reflexivo capaz de convertirse en un recurso educativo que puede contribuir al desarrollo integral de los adolescentes, generar sentido de comunidad, resignificar los espacios escolares y ofrecer experiencias de expresión auténtica y diálogo. De este modo, se abre una vía para repensar la educación artística desde una perspectiva más inclusiva, transformadora y coherente con los desafíos contemporáneos.

8. Conclusiones

Atendiendo a los objetivos propuestos en la investigación y el desarrollo de la experiencia, se pone de manifiesto el enorme potencial del mural cerámico colaborativo como herramienta pedagógica y artística capaz de generar procesos de expresión, pertenencia y reflexión entre adolescentes capaces de favorecer el desarrollo de competencias personales, emocionales y sociales imprescindibles para su crecimiento integral como personas. El diseño y aplicación de la propuesta de aprendizaje fue muy positivo, alcanzando, tanto objetivos curriculares como didácticos, a través de los que se consiguió promover el pensamiento crítico y el desarrollo emocional. Este proyecto contribuye al entendimiento del aula como un espacio de escucha, encuentro y construcción simbólica, en el que los adolescentes pudieron ser sujetos activos y creadores de cultura a la vez que reflejaron su expresión.

En definitiva, esta investigación demuestra que la inclusión de intervenciones artísticas como es la creación de un mural cerámico colaborativo en un contexto educativo abre la posibilidad de repensar el proceso educativo como una construcción colectiva. Más allá del resultado final, que sin duda en este caso fue positivo, lo verdaderamente transformador es el camino recorrido; un camino donde el alumnado aprende a mirar(se), a escuchar(se) y a crear desde el respeto, el compromiso y la reflexión, dejando una huella significativa, no solo en el espacio físico del centro, sino también en su propio proceso de desarrollo tanto personal como social.

9. Referencias

- Barret, T. (2004). *Interpreting art: Reflecting, wondering, and responding*. McGraw-Hill.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bishop, C. (2006). *Participation*. Whitechapel.
- Cases-Cunillera, J., del Río Sáez, R., & Simó-Algado, S. (2025). Personal narratives from a mental health community art-based project: Insights from collaborative creation. *Qualitative Health Research*, 35(1). <https://doi.org/10.1177/10497323241298899>
- Eisner, E. W. (2002). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Fernández de Paz, E. (2008). *Atlas del Patrimonio Inmaterial de Andalucía: Ámbito 02_Oficios y saberes*. Universidad de Sevilla, Departamento de Antropología Social.
- García-Huidobro, R., & Freire-Smith, M. (2023). Prácticas artísticas de mediación con comunidades: desafíos para expandir el rol social de las artes en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(3), 993-1018. <https://doi.org/10.5209/aris.85576>
- Golden, T.L., Ordway, R.W., Magsamen, S., Mohanty, A., Chen, Y. and Cherry, T. (2024). Supporting youth mental health with arts-based strategies: a global perspective. *BMC Med* 22, 7 (2024). <https://doi.org/10.1186/s12916-023-03226-6>
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Harpazi S., Regev D., Snir S. and Raubach-Kaspy R. (2020) Perceptions of Art Therapy in adolescent clients treated within the school system. *Front. Psychol.* 11: 518304. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.518304>
- Hamdzun, S. N. H., Salleh, N. S. M., Hanafi, H. F. H., Omar, D., Muslim, H. H. N., Yusof, N. A., Mohd, C., Shamsudin, S., Othman, A., & Jaafar, R. (2025). The Pedagogical Power Of Clay: A Narrative Review Of Ceramics In Art Education. *Tpm – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 32(3- September), 925–932. Retrieved from <https://tpmap.org/submission/index.php/tpm/article/view/2345>
- Kelemen, L. J., & Shamri-Zeevi, L. (2022). Art Therapy Open Studio and Teen Identity Development: Helping Adolescents Recover from Mental Health Conditions. *Children*, 9(7), 1029. <https://doi.org/10.3390/children9071029>
- Kester, G. H. (2004). *Conversation pieces: Community and communication in modern art*. University of California Press.
- López-Aparicio Pérez I. y Mejías V. C. (2020). La mediación cultural a través de la práctica artística. Cuando no existía la palabra. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 15, 121-134. <https://doi.org/10.5209/arte.65572>
- Malaguzzi, L. (2023). *La inteligencia se construye usándola (7ª ed.)*. Ediciones Morata.
- Malchiodi, C. A. (2005). *The art therapy sourcebook*. McGraw-Hill.
- Marusek, S., & Wagner, A. (2024). Public art and the mural: Interpreting public memory through prominence, place, and color. *Law, Culture and the Humanities*. <https://doi.org/10.1177/17438721241300651>
- Mor, D. & Guttmann, J. (2024). Cooking therapy in the creative arts therapy theoretical context: Conceptual validation and practical guidelines. *The Arts in Psychotherapy*, 90, 102202. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2024.102202>
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Editorial Octaedro.
- Moreno, A. (2022). Mediación artística y arteterapia. Delimitando territorios. (2022). *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico.*, 15, 32-47. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979840>
- Moreno, A. (2024). La mediación artística: un ámbito de desarrollo en educación y trabajo social en el mundo. (2024). *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico.*, 22 (septiembre-diciembre), 57-71. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13362975>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Ortiz, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. (2015). *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1830>
- Palmer, K., Yu, G. S., & Aprill, A. (2023). Co-constructing sustainable collaborations in early childhood settings through the arts. *International Journal of Education & the Arts*, 24(6). Retrieved from <http://doi.org/10.26209/ijea24n6>
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Simões, A. V. (2023). Street Art in Aveiro: City Walls as Dialogic Spaces of Collective Memories and Identity. *Societies*, 13(3), 54. <https://doi.org/10.3390/soc13030054>
- Zhang, Z., & Wei, P. (2024). The Beauty of Clay: Exploring contemporary Ceramic Art as an Aesthetic Medium in Education. *Comunicar*, 32(78). <https://doi.org/10.58262/V32I78.6>