

## Una experiencia a / r / tográfica en educación artística inspirada en pintura oriental *sumi-e*. Las metáforas de la tinta y la indagación sobre la conciencia plena<sup>1</sup>

Carmen María Pinelo Páez<sup>2</sup>

Recibido: 30 de noviembre de 2018 / Aceptado: 12 de marzo de 2019

**Resumen.** Este artículo expone una experiencia docente de investigación-acción en el IES público bilingüe Luis García Berlanga, de Coslada, (Madrid), partiendo de la hipótesis de que la educación artística inspirada en el arte y filosofía oriental de raíces *zen*, específicamente la pintura con tinta *sumi-e*, puede contribuir a un mejor desarrollo de la conciencia física, emocional, y la autorregulación, resultando en una mejora de los recursos resilientes. Para ello, se realizaron diversas actividades con tinta y otros materiales bajo un enfoque mindful, con 198 estudiantes de 1º y 2º de ESO. Se redactaron diarios docentes y se utilizaron estrategias de investigación basada en la imagen (IBI): foto-documentación docente y de los propios estudiantes, así como de un fotógrafo profesional. Las imágenes fueron soporte de una posterior foto-provocación, que a su vez facilitó una auto-reflexión visual desde una perspectiva a / r / tográfica mediante obra plástica de la propia docente. Esta propuesta establece un paralelismo lógico entre el lenguaje de expresión y el lenguaje de investigación.

**Palabras clave:** Educación artística; resiliencia; arte oriental; tinta; Investigación basada en las artes.

[en] An a / r / tographic experience in oriental painting *sumi-e*-inspired art education. The metaphors of ink and the mindfulness inquiry.

**Abstract.** This article shows an action-research teaching experience at the public bilingual Secondary School Luis García Berlanga, in Coslada (Madrid), considering the hypothesis that oriental art and *zen* philosophy-inspired art education, specifically *sumi-e* ink painting, can promote a better development of physical and emotional awareness and self-regulation, resulting on the improvement of resilient resources. For doing so, several activities with ink and other materials with a mindful approach were proposed to 198 secondary 1st and 2nd grade students. Teacher diaries were written and image-based research (IBR) strategies were used: photo-documentation from both teacher and students, as well as from a professional photographer. These images were an instrument for subsequent photo-elicitation, which allowed a visual self-reflection from an a / r / tographic perspective using teacher's own plastic work. This proposal establishes a logic parallelism between the expression language and the research language.

**Keywords:** Art education; resiliency; oriental art; ink; Arts-based research.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Marco conceptual. 4. Desarrollo del estudio. 5. A / r / tografía: La auto-reflexión visual del docente de arte y la coherencia entre los lenguajes expresivos y reflexivos. 6. Presentación de resultados. 7. Reflexiones finales. 8. Referencias bibliográficas.

<sup>1</sup> El trabajo de foto-documentación realizado por el fotógrafo Antonio Sánchez fue financiado con el apoyo del Departamento de Cultura del Ayuntamiento de Coslada (Madrid).

<sup>2</sup> Doctoranda de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. E-Mail: carmen\_pinelo@yahoo.es

**Cómo citar:** Pinelo Páez, C. M. Una experiencia a / r / tográfica en educación artística inspirada en pintura oriental *sumi-e*. Las metáforas de la tinta y la indagación sobre la conciencia plena, en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 14, 2019, 75-95.

## 1. Introducción

**Detección de la problemática:** *Un alto en el camino.*

La experiencia que centra este estudio se enmarca dentro de una investigación doctoral por la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. La problemática surge de algunos valores intrínsecos que acarrea nuestro contexto socio-cultural, relacionados con la inmediatez, el pragmatismo, la saturación de estímulos (Gergen, 2006) y la rápida evolución de las tecnologías, que junto con sus enormes ventajas, ha generado nuevas necesidades. Las recientes corrientes de *slow schooling* ya detectan las consecuencias negativas de someter a los niños a las exigencias de un mundo acelerado, con un modelo de escuela competitiva, basada en resultados, atiborrada de tareas (Freire, 2013) y una distribución poco equilibrada de los tiempos (Holt, 2002, Honoré, 2006, Domènech, 2009). En este tipo de educación lenta se atiende al tiempo de los procesos, que a su vez es un tiempo atento a las emociones, (directamente ligadas al intelecto), los afectos y los sentidos (Acaso, 2013). Es pues urgente hacer un alto en el camino y considerar de qué modos la escuela puede aportar mayor conciencia y ofrecer un espacio de reflexión, evitando nuestro alejamiento de las experiencias fácticas de contacto con las personas y experiencias socio-educativas y vitales. Consideramos pertinente que el área artística, por su versatilidad como disciplina y su carácter de lenguaje simbólico, sea un espacio de abordaje de la creatividad entendida esta como proceso psíquico alternativo a la repetición y germen de resiliencia (Fiorini, 1995).

Por mis hipótesis derivadas de mi experiencia en pintura oriental con tinta *sumi-e*, la **pregunta de investigación** que emerge inicialmente es:

¿Cómo puede contribuir la educación artística inspirada en arte y pensamiento oriental al cultivo de capacidades intrapersonales como la auto-conciencia, la auto-regulación emocional y la resiliencia de los estudiantes?

### Antecedentes del estudio

Ejerciendo como docente de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en diversos Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, cada ciclo de la investigación-acción ha ido resultando en un giro docente y metodológico-investigativo más profundo.

El curso 2014-2015 constituyó un estudio piloto en el colegio concertado bilingüe San Javier, en Madrid, con 136 estudiantes de Secundaria, donde se hizo una primera adaptación del currículo de la materia y se propusieron algunas actividades bajo el enfoque de la filosofía oriental *zen*.

El curso 2015-2016 en el mismo centro constituyó el primer ciclo de la investigación y el antecedente del curso 2016-2017, que ocupa el interés de este artículo. El plan de intervención se fue concretando en el diseño de una programación de aula con unidades

didácticas divididas en tres momentos, asociados a los tres procesos descritos en Arts PROPEL del Proyecto Cero, (Foote, Melamed, Simmons, Sims-Gunzenhauser & Winner, 1992): “Percepción”, que incluía presentaciones de imágenes inspiradoras, “Producción”, o creación artística directa, y “Reflexión”, a través de la redacción de “diarios”, con preguntas guiadas hacia la narración de las sensaciones experimentadas y la detección de momentos de disfrute o de dificultad.

Paralelamente, se procuraba generar dinámicas de aula serenas introduciendo algunas rutinas inspiradas en *mindfulness* (ejercicios de movilidad articular conscientes, respiraciones profundas y el uso de crótalos).<sup>3</sup> A la finalización del curso se realizaron cuestionarios y grupos de discusión para explorar el nivel de satisfacción y el aprecio de los estudiantes por los métodos aplicados, las actividades realizadas, así como el nivel reportado de atención al cuerpo, a las emociones y su capacidad de auto-regulación emocional.

En general se recibieron comentarios positivos hacia las propuestas creativas en los grupos de discusión, como “me ha servido para relajarme y para pensar”. Sin embargo, el uso de crótalos se presentaba como algo que según algunos “al final todo el mundo se reía y era algo «alborotante»”, mientras que otros reportaban “me ayudaba porque nos poníamos en esa postura de tranquilidad”... Por su parte, en los cuestionarios anónimos arrojaron apreciaciones más críticas hacia el ambiente de clase, como “tienes que imponer bastante más”, “quitaría lo de la respiración porque hace que perdamos mucho tiempo”, o “la profesora debería estar más atenta a los problemas de la clase”.

Estas apreciaciones que manifestaban una lejanía o falta de conexión docente con las necesidades de los estudiantes fue vivenciada con gran decepción y angustia por la falta de coherencia con la pretendida conciencia plena de la que yo misma estaba mostrando tener carencias. Efectivamente, a menudo mi actitud de forzada paciencia y la persistencia en la introducción de una determinada tipología de actividades por el pretendido rigor en la investigación frustraba a estudiantes y a mí por igual.

El desempeño docente más el enfoque investigador de corte cuantitativo/cualitativo se presentaba como una tarea inviable e incoherente con mis principios. La sensación de anulación de mi sensibilidad o capacidad de observación de matices de persona a persona, al mantener una actitud artificial en mí, llevó a explorar otras vías de investigación más participativas, más afines a mi mirada artística, más sensibles a las emociones de los estudiantes y la mías propias, y sobre todo, que involucrasen mi auto-reflexión como aspecto clave.

Ahora, el foco de la pregunta de investigación se amplió, transformándose aquella en:

¿Cómo puede mi proceso artístico-reflexivo en arte y pensamiento oriental contribuir a mejorar mi práctica docente, mi auto-conciencia, auto-regulación emocional y resiliencia a nivel pedagógico? Y eventualmente, ¿cómo la mejora de estas cualidades en mí –a través de los mencionados métodos– puede fomentar que las mismas se vehiculicen y se manifiesten en mis estudiantes?

La experiencia que narramos a continuación constituye el resultado de una transformación que se manifiesta de manera integral, afectando a todas las facetas de una docente de arte (la propia vida, la práctica artística y la educativa). Esta descripción hace alusión a la a / r / tografía como metodología de Investigación Basada en las

---

<sup>3</sup> En estas fechas me estaba formando en diversos programas como el *Mindfulness Based Stress Reduction* de la Universidad de Massachusetts, con Guillermo Myro, de *Experiencing Mindfulness*, y *Mindfulness interpersonal*, con Beatriz Vega, en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid.

Artes y a su vez Investigación Basada en la Práctica (Springgay, Irwin & Kind, 2005), es decir, una indagación de vida ligada a las artes y la educación, que persigue la mejora de la práctica docente, lo que conecta directamente con la investigación-acción (Irwin, 2013).

Al igual que el *enso* (o trazo circular en tinta mediante el cual los monjes *zen* integran toda la energía de sí mismos con la del resto del universo en un gesto desapegado y fluido), la inercia de la práctica investigativa me envuelve. Fluir con ella y convertirnos en un solo acto creativo es la única vía.



**Figura 1.** Fotografía de Alberto Villagrá durante el curso “El carácter de los trazos”, organizado por Luciana Rago y Elena Hikari de *Shodocreativo*, en Septiembre de 2016. En este curso se estudiaba la obra *El universo o Círculo, triángulo, cuadrado* del monje *zen* japonés Sengai Gibon (1750-1837).

## 2. Objetivos

En nuestro plan de investigación, el **objetivo general** se define como:

Desarrollar una metodología de educación artística inspirada en técnicas artísticas y filosofía oriental que contribuya de manera integral y holística a la competencia emocional de los estudiantes.

Para el estudio específico que aquí se presenta, (segundo ciclo de la investigación-acción), los **objetivos específicos** planteados inicialmente fueron:

- Explorar técnicas artísticas basadas en el arte y pensamiento oriental que contribuyan al desarrollo de habilidades perceptivas, concretamente:
  - a) Técnicas de conciencia al entorno.
  - b) Técnicas de conciencia corporal.

- c) Técnicas de conciencia de pensamientos y emociones.
- Explorar técnicas artísticas inspiradas en el arte y pensamiento oriental que desarrollen la auto-regulación de las emociones.

A la luz de los resultados en el ciclo previo al que nos ocupa, nos planteamos además una serie de **objetivos emergentes**:

- Definir propuestas artísticas que aprovechen el nivel de activación y la necesidad de socialización propias de la adolescencia para fomentar una mejor conciencia física y emocional, relativizando así la asociación calma + introspección = conciencia plena.
- Involucrar a los estudiantes en la documentación y reflexión sobre sus procesos creativos, promoviendo así una mejor conciencia y auto-regulación emocional.
- Explorar estrategias artísticas de análisis de datos y de auto-reflexión docente, aprovechando las sensibilidades de estos lenguajes para la mejor comprensión de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

### 3. Marco conceptual

#### Estado de la cuestión

Desde los años 60 Occidente comenzó a mirar a Asia, y tomar referentes teóricos y filosóficos como alternativa de vida al modelo socio-cultural capitalista. A pesar de que hemos experimentado en el último siglo libertades sociales y políticas en grandes escalas, se ha establecido un sistema de esclavitud del individuo a través del apego al objeto y la falta de conciencia (Fromm, 1991). En la década de 1970 algunos descubrimientos accidentales y posteriores investigaciones sobre la capacidad de la meditación para reducir algunos síntomas psicológicos poco saludables (Paulson, Davidson, Jha & Kabat-Zinn, 2013), han hecho surgir el término “mindfulness” para definir una serie de prácticas de conciencia plena que el profesor Jon Kabat-Zinn puso en práctica por primera vez en el Centro Médico de la Universidad de Massachusetts. Sus prácticas de *zen*, yoga, y estudios con diversos maestros budistas lo condujeron a integrar partes de esas enseñanzas con las de la ciencia occidental, creando la técnica de Reducción del Estrés Basada en la Atención Plena (REBAP) y la Clínica para Reducción del Estrés, altamente extendida en Europa en la actualidad.

Desde entonces, las intervenciones de *mindfulness* o atención plena han proliferado por todo el mundo, y hay evidencias científicas de sus beneficios. Los estudios concluyen que el *mindfulness* es fácil de llevar a cabo con jóvenes, disfrutado por profesores y alumnos, que mejora la salud mental, emocional, social y física, reduciendo el estrés, la ansiedad, el comportamiento disruptivo, mejorando el sueño y la autoestima, aportando calma, habilidad para manejar el comportamiento y las emociones, auto-conciencia y empatía, al igual que contribuye directamente al desarrollo de habilidades cognitivas y ejecutivas, aumentando la atención, la focalización, la capacidad de pensar de forma creativa, de usar los recursos existentes de forma más efectiva, mejorar la memoria, fomentar la planificación, la resolución de problemas y las habilidades de razonamiento (Weare, 2012).

En esta línea existen múltiples experiencias en EEUU, siendo de los más extendidos el *kindness curriculum* o “currículo de la bondad” introducido por Richard David-

son y su equipo de *Investigating Healthy Minds*, de la Universidad de Wisconsin-Madison, que incluye ejercicios de concentración en la respiración, el cuerpo, cultivo de la atención a los sentimientos, pensamientos y sensaciones (Davidson, 2017). También cuenta con trayectoria el proyecto *Wake up Schools*, una iniciativa del maestro zen Thich Nhat Hanh y la comunidad de enseñanza budista *Plum Village*, cerca de Burdeos (Francia), con miembros monásticos y laicos y alrededor de treinta años de experiencia practicando y enseñando *mindfulness*. Han llevado a cabo multitud de programas familiares y educativos, usando la energía de la consciencia sobre lo que sucede dentro y alrededor de nosotros en el momento presente<sup>4</sup>.

En España existe la iniciativa *Aulas felices*, (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012). Su intención es aportar recursos para el desarrollo personal y social del alumnado. El programa se articula en torno a la Psicología Positiva y dos de sus ejes: *mindfulness* o atención plena y las 24 fortalezas (Peterson y Seligman, 2004). Estos recursos se trabajarían en tutoría, se centran en las competencias básicas más transversales, en la acción tutorial y la educación en valores.

En relación a la práctica artística consciente, la artista inglesa Wendy-Ann Greenhalgh ha recogido algunos de sus métodos aplicando *mindfulness* a diversas técnicas como el dibujo, la fotografía y la escritura en dos recientes publicaciones (Greenhalgh, 2015, 2017).

Walsh, Bickel y Leggo también hacen sus aportaciones a este campo en una reciente publicación de siete capítulos separados por las llamadas *Lectio Divina*, interludios que invitan a la reflexión posterior o previa a la lectura. En el texto se recogen experiencias diversas de prácticas artísticas contemplativas como la preparación ritual y la conexión respetuosa con los materiales plásticos previa a la creación, propia de pueblos indígenas (también de la práctica del *sumi-e*), la performance como un acto de improvisación que exige de la no-anticipación, la ruptura de fronteras entre lo sagrado y lo cotidiano, y otros relatos (Walsh, Bickel & Leggo, 2015).

Más específicamente relacionado con la experiencia del uso del pincel y la tinta, la caligrafía oriental con pincel y tinta monocroma negra (*shufa*), o *Chinese Calligraphic Handwriting* (CCH), ha sido objeto de estudio por parte del calígrafo, doctor en Psicología y profesor emérito en la Universidad de Hong Kong, Henry S. R. Kao. El estudio mide los cambios fisiológicos asociados con el acto de escribir a pincel, y se ha observado cómo el sujeto que lo ejecuta experimenta relajación, calma emocional, un descenso del ritmo respiratorio, menor ritmo cardíaco, menor presión arterial y menor tensión muscular. Se ha aplicado esta técnica con individuos con autismo, déficit de atención e hiperactividad, así como enfermedades psicosomáticas, hipertensión, diabetes, enfermedades mentales como la esquizofrenia, depresión y neurosis (Kao, 2006).

En el sistema educativo japonés se incluyen actividades puntuales con tinta, sin embargo, su enfoque es de tipo instrumental. Tenemos constancia del uso de la pintura *sumi-e* en los centros culturales japoneses con comunidades afectadas por situaciones traumáticas, como el tsunami de 2011, con un enfoque de terapia ocupacional<sup>5</sup>. Hasta la fecha desconocemos de la existencia de planes artístico-educativos inspirados en pintura con tinta.

<sup>4</sup> Información extraída del folleto *Wake up, despierta a la vida*, de la Iglesia Budista Unificada (2011).

<sup>5</sup> Información contrastada con la *International Sumi-e Association*.

## El arte oriental con tinta *sumi-e* como práctica de meditación activa

El *shuimo* (tinta y agua) es una técnica pictórica monocroma de base naturalista que se origina en China, desde donde pasa a Japón junto con los monjes *zen*, adquiriendo el nombre de *sumi-e* (imagen de tinta) y algunas transformaciones y depuraciones estéticas. Para un artista de *sumi-e* la experiencia pictórica es un acto meditativo donde se busca la unificación de la mente y el espíritu. Esta se alcanza a través de la repetición hasta que uno se contacta con su verdadera naturaleza (Sokyu, 2011). La vivencia del presente y la conexión con la propia esencia permite agudizar la intuición, lo que facilita responder a situaciones novedosas de manera más creativa y flexible.

En la siguiente tabla se recogen las principales cualidades de la pintura *shuimo* (aplicables al *sumi-e*) según nuestras investigaciones en diversos tratados de artistas o investigadores que estudian reflexiones y poemas en pinturas tradicionales (Petrucci, 1918, Van Gulik, 1958, Sirén, 1963, Yutang, 1967, Cheng, 1989, Shitao, Lecea & Leys, 2012, Racionero, 2016). En la columna derecha, establecemos una conexión con procesos mentales comunes a la práctica de *mindfulness*. Ambas prácticas, con orígenes históricos y geográficos comunes, dialogan de manera directa:

**Tabla 1.** Resumen de cualidades propias de la pintura *shuimo* (precedente chino del *sumi-e*) y su asociación con *mindfulness*.

CUALIDADES SHUIMO / SUMI-E	CUALIDADES MINDFULNESS
<b>Wu-hua:</b> Comunión total con la naturaleza/ entorno.	<b>Desidentificación:</b> relativizar el concepto del <i>yo</i> y dar cabida a <i>lo otro</i> .
<b>Captar el <i>chi</i>:</b> Aliento vital de los seres, más allá de su apariencia estática y atemporal.	<b>Impermanencia:</b> el aspecto cambiante de las circunstancias.
<b>Plasmar el <i>i</i> o imagen mental:</b> Enfoque hacia la impresión personal de las cosas más que a su aspecto visual.	<b>Conciencia emocional:</b> capacidad de reconocer los pensamientos y emociones.
<b>Pincelada única:</b> No se retoca, lo que se hace, quedó. Sencillez y depuración del gesto. <b>Valor del vacío:</b> Invita a la armonía, el equilibrio fondo/figura, la pincelada sugerida <i>non-finita</i> .	<b>Ecuanimidad:</b> aceptar lo inesperado. – Algo que puede ser mejor · tolerancia a la frustración. – Algo indefinido · tolerancia a la incertidumbre.
<b>No-método:</b> Practicar, aprender, interiorizar, para luego olvidar las teorías y establecer criterios propios.	<b>Flexibilidad:</b> no reproducir soluciones pre-diseñadas.
<b>Yuan, perspectiva de espíritu:</b> Leyes flexibles sujetas a la posición emocional subjetiva del autor respecto al paisaje.	<b>Conciencia emocional:</b> capacidad de reconocer los pensamientos y emociones.

En el arte oriental *sumi-e* existen cuatro motivos tradicionales procedentes de la Naturaleza y asociados a diversos valores humanos: el bambú (flexibilidad), la orquídea (humildad), el crisantemo (unión) y el ciruelo (resiliencia). Se considera que la práctica de estos cuatro motivos engendra en sí la multiplicidad de destrezas necesarias para representar toda la diversidad de seres del entorno natural, y a su vez, permite al pintor cultivar dichos valores. Estos cuatro motivos y su simbolismo han sido descritos por innumerables tratados de pintura, como el compendio conocido

como *Enciclopedia de la pintura china* (Petrucci, 1918). Las potencialidades de esta forma de arte en ámbitos arteterapéuticos nos parecen evidentes y su estudio, un terreno estimulante en proceso aún de exploración.

#### 4. Desarrollo del estudio

##### El contexto

El curso 2016-2017 trabajé en un centro público, el IES bilingüe Luis García Berlanga de Coslada (Madrid), con 198 estudiantes de 1º y 2º de ESO, distribuidos en tres grupos de 1º y cinco grupos de 2º. El contexto del centro es peculiar debido a su buena reputación por el proyecto bilingüe, así como otras iniciativas de éxito en aprendizaje-servicio, y a su vez la convivencia con un alto porcentaje de familias de origen rumano y, en menor medida, chino. Algunos de estos estudiantes reciben asistencia del equipo psicopedagógico por dificultades de lenguaje y déficit de atención. También se da apoyo psicológico a algunos estudiantes procedentes de familias desestructuradas, en riesgo de exclusión o antecedentes de acoso escolar.

En este ámbito diverso y lleno de retos, con un total de ocho grupos a mi cargo, comienzo un nuevo ciclo con energías e intereses renovados, y sobre todo, con espíritu abierto y flexible a acoger lo inesperado.

##### La propuesta: hacia una educación artística *zen*

En este curso se continuó concretando la propuesta de años previos, con rutinas como los movimientos conscientes y respiraciones profundas, pasando a los estudiantes el rol de tocar los crótalos. También introdujimos la estrategia de “la pausa”, propia del método de *mindfulness* interpersonal “Insight Dialogue” (Kramer, 2007), adaptándolo a una moda que generó mucha fascinación en mis estudiantes por aquél entonces, el *mannequin challenge*<sup>6</sup>. Lo que hicimos fue dar los crótalos y una cámara a un estudiante distinto cada día, de manera que cuando él / ella decidiese, sin previo aviso, tocaría y deberíamos quedar todos congelados en la posición que estuviéramos, mientras se paseaba entre nosotros filmando la escena.

Como docente, mi modo de proceder se caracterizó por una mayor flexibilidad con los tiempos, una mayor sensibilidad a los temas y vías de expresión de los estudiantes, y un fomento de la fluidez en la comunicación.

En los siguientes cuadros resumimos y agrupamos las diversas tipologías de actividades que fueron materializándose:

---

<sup>6</sup> Esta práctica tiene su origen en un video creado en Octubre de 2016 por estudiantes del instituto Edward H. White en la ciudad de Jacksonville, Florida, que publicaron en twitter con el hashtag #MannequinChallenge, contribuyendo así a hacerlo viral en las redes sociales.

**Tabla 2.** Clasificación de actividades de **conciencia corporal**

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	REFERENTES
Atención al cuerpo en movimiento.	– Movilidad articular. <sup>7</sup>	Rotaciones de cuello, hombros, muñecas, cintura, y tocarnos los dedos con el pulgar.	– Movimientos conscientes (programa MBSR). – <i>Mudras</i> (práctica budista e hinduista).
Atención a las sensaciones físicas en reposo + coordinación del gesto pictórico.	– <i>Doodling</i> de mi cuerpo.	Garabatear con el pincel mientras recorro mentalmente las partes de mi cuerpo y modifico la pincelada de acuerdo a cómo las siento.	– <i>Body scan</i> , (programa MBSR). – <i>Doodling</i> o garabateo (Gombrich, 1999).
Atención a la respiración + coordinación del gesto pictórico.	– Espirales / arcos / árboles de mi respiración.	Pinceladas cuyo gesto se corresponde con el ritmo y profundidad de la respiración, en trazos en espiral / arcos / ramas por cada inspiración.	– Prácticas preparatorias con Luciana Rago en mis clases de <i>sumi-e</i> <sup>8</sup> y adaptaciones propias.
Atención al cuerpo en movimiento + coordinación del gesto pictórico.	– Mi mano mientras pinto.	Representar la propia mano que sostiene el pincel mientras se pinta a sí misma.	– Movimientos conscientes (programa MBSR). – Actividad del curso <i>Comment peut-on écrire un peinture?</i> <sup>9</sup> .

**Tabla 3.** Clasificación de actividades de **conciencia emocional**

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	REFERENTES
Atención al rostro + atención a las emociones + coordinación con el gesto pictórico.	– Autorretrato consciente.	– Trazar mediante pinceladas sencillas un autorretrato que plasme mis emociones presentes con gestos pictóricos libres, sin preocupación por el parecido visual.	– <i>Body scan</i> (programa MBSR) reducido a la zona del rostro.
Atención a las emociones + coordinación del gesto pictórico.	– Mi bambú interior <sup>10</sup> .	Representación de un bambú cuyas características asocien a su estado emocional (solo/ en pareja/ en grupo, brote/mediano/ crecido, bajo el sol/en la tormenta/viento,...)	– Práctica tradicional de <i>sumi-e</i> y los diferentes tipos de bambú descritos en la <i>Enciclopedia de la pintura china</i> , (Petrucci, 1918).

<sup>7</sup> Esta actividad es meramente una preparación física, no implica ninguna creación artística, aunque se incluye aquí por su conexión con las posteriores.

<sup>8</sup> Luciana Rago y Elena Hikari son dos artistas que fundaron en Madrid la Asociación Shodocreativo, donde imparten clases de pintura y caligrafía oriental.

<sup>9</sup> Este curso lo recibí en 2007 como estudiante Erasmus en la Universidad París 8 con el profesor chino Xin Ye.

<sup>10</sup> Esta actividad podría asociarse al resto de los Cuatro Nobles Caballeros o cualquier otro elemento de la Naturaleza.

Precisamos también otras actividades que, por su parte, están orientadas a la atención al entorno y la auto-regulación, y que se materializaron ya sin tinta, pero con un enfoque *mindful*:

**Tabla 4.** Clasificación de actividades de **conciencia al entorno**

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	REFERENTES
Atención al tacto + coordinación sensación - grafismo.	– Dibujo a ciegas.	– Dibujar un objeto preferentemente de forma irregular (como una bola de papel arrugado) palpando con una mano, con ojos cerrados.	– Adaptación método “dibujo de contornos escuetos”, (Edwards, 2000).
Atención visual a lo efímero <sup>11</sup> .	– Capturar las sombras.	– Dibujar siluetas de las sombras (árboles, hojas, etc.)	– Libros de texto del Ministerio de Educación de Japón (Ed. Nichibun).

**Tabla 5.** Clasificación de actividades de **auto-regulación emocional**

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	REFERENTES
Atención a los cambios en las emociones + coordinación con grafismo <sup>12</sup>	– Escritura / pintura modulada.	– Escribir / pintar sin levantar el pincel pasando gradualmente de una emoción a la opuesta tanto mental como gestualmente.	– Trabajo con las polaridades (terapia Gestalt, Peñarrubia, 2008).
Atención a los cambios en las emociones + metáforas gráficas.	– Las cuatro estaciones de mi paisaje interior.	– Crear en un formato alargado un paisaje interior que module todos sus atributos (formas, colores, etc.) captando los diferentes matices emocionales y articulándolos entre sí.	– Trabajo con las polaridades (terapia Gestalt, Peñarrubia, 2008). – Formato oriental en rollo <i>emakimono</i> . – Método para dibujar árboles (Munari, 2004).
Atención a los cambios en el entorno / el cuerpo en movimiento.	– Mis emociones a cámara lenta.	– Pixelación (trabajo de <i>stop motion</i> con personas) que capte paso a paso la evolución de un expresión facial / emocional / movimientos.	– Trabajo con las polaridades (terapia Gestalt, Peñarrubia, 2008). – Técnica audiovisual de la pixelación.

<sup>11</sup> Esta actividad podría enfocarse al resto de sentidos.

<sup>12</sup> Esta actividad podría enfocarse a otros atributos como la evolución de una textura a otra, reducir o aumentar la iconicidad, el contraste, etc...

## Métodos de recogida y análisis de datos

A la luz de los objetivos emergentes en el ciclo previo, consideramos necesario buscar estrategias de observación y reflexión más democráticas, buscando una mayor participación de los estudiantes para rescatar fielmente sus impresiones. Nuestra intuición inicial fue acudir a metodologías visuales.

La investigación basada en la imagen (Image-Based Research) es aún minoritaria en investigación educativa, sin embargo, sus potencialidades son múltiples. La imagen permite visualizar problemáticas inaccesibles por otros medios, como “los efectos que las formas de educar tienen sobre la construcción de la subjetividad de los niños, las niñas, los jóvenes, los adultos,…” Aproximarnos y cuestionarnos las “políticas de la subjetividad” es un aspecto de interés central sobre el que la IBR puede incidir, permitiendo la construcción de “relatos visuales y performativos que contesten a los hegemónicos” (Hernández, 2012, p. 16).

La **foto-documentación** como herramienta de registro sistemático está guiada por una serie de preguntas implícitas a las cuales la fotografía pretende dar respuestas (Rose, 2012). En nuestro caso, la pregunta implícita que resultó a la luz de los cursos previos era: ¿cómo se manifiesta la conexión de los estudiantes con el acto creativo?

Para ello, usando dos cámaras fotográficas, diariamente se recogían fotografías en paralelo por parte de la docente y de los propios estudiantes. El formato fotográfico predilecto era la “serie muestra”, definida por Roldán y Marín (2012) como un conjunto de fotos que presenta, en nuestro caso, un mismo concepto (la conexión o presencia), a través de la presentación de los diferentes miembros (estudiantes) realizando actividades de un enfoque determinado, otorgando así a las imágenes una función descriptiva de las evidencias observadas. Inicialmente, la función de las imágenes era meramente documental, (uso extrínseco), asistiéndome en la elaboración de diarios escritos que necesitaban de un apoyo para la memoria. No obstante, a medida que los propios estudiantes comenzaban de forma espontánea a registrar los procesos creativos y emocionales, surge una nueva función en la fotografía, que generaba dinámicas de socialización, interacción, diálogo y compromiso con los objetivos comunes (uso intrínseco), (Roldán y Marín, 2012).

Además, con el ánimo de comprender y ampliar nuestra conciencia hacia el lenguaje fotográfico, un fotógrafo profesional tomó sus propias fotografías en dos encuentros a mitad y final de curso, las cuales mostró a los estudiantes y discutió con ellos y conmigo acerca de cuestiones formales, técnicas y de contenido<sup>13</sup>.

En relación a la observación y reflexión sobre las creaciones plásticas, durante este curso se optó por la elaboración de **portafolios artísticos**, que se convertirían desde ese momento en una herramienta predilecta por las múltiples ventajas que ofrecía, no sólo como herramienta de evaluación del aprendizaje sino de evaluación para el aprendizaje (Barrett, 2007). En ellos, además de la colección de obras seleccionada por los estudiantes, se incluían algunas reflexiones relativas a las emociones experimentadas con cada técnica aprendida, lo que aportó una proximidad a las narrativas subjetivas.

Por otro lado, se llevó a cabo una **observación participante**, tomando algunas notas de campo y procediendo a la redacción de diarios docentes posterior a las sesiones, que captaban las sutilezas con un lenguaje cada vez más sugestivo y evocativo.

En relación al análisis de los datos, a la finalización del curso, realizamos un proceso de **foto-provocación** (*photo-elicitation*, Rose, 2012), con los estudiantes

---

<sup>13</sup> El fotógrafo solía consultarles “¿qué ves aquí?”, procurando acceder así a sus propias narrativas.

de cada curso, registrando en audio sus reflexiones, observando las reacciones (casi siempre humorísticas) y compartiendo impresiones en un formato de entrevista semi-estructurada acerca de sus proyecciones emocionales, y su vivencia sobre la conexión con las actividades propuestas.

Además, elaboramos conjuntamente una serie de pósters en formato collage fotográfico relativos a los objetivos de investigación, especialmente, comprender cómo la actividad artística promovía la conexión consciente con las propias emociones (lo que llamamos “concentración”). Uno de nuestros referentes fue la iniciativa de dos profesores austriacos que optan por facilitar cámaras fotográficas a estudiantes de primaria para poder acceder de mejor manera a su “mundo interior” y conocer los lugares de la escuela que les agradaban y desagradaban (Schratz y Steiner-Löffler, 1998). Esta experiencia culmina con unos murales donde se exponen las fotos a ambos lados de una línea divisoria vertical que determina los factores agradables y desagradables. Durante este curso seguimos un proceso de “**foto-evaluación**” muy similar. Estas imágenes amplificaron la mirada docente y tuvieron un efecto en la comunidad escolar, al ser expuestas en espacios comunes del centro.

Por último, la reflexión de la investigadora acerca de los diarios escritos se articuló de manera visual a través de la ilustración de los mismos mediante pinturas con tinta. Por su peculiar significatividad en el estudio, este método se detalla en el siguiente epígrafe.

### **5. A / r / tografía: La auto-reflexión visual del docente de arte y la coherencia entre los lenguajes expresivos y reflexivos**

Los principales problemas surgidos en el curso previo estaban relacionados con el desarrollo de la flexibilidad, la empatía y la sensibilidad docentes para captar matices respecto al proceso creativo de los estudiantes, que quedaban disueltos entre cuestiones menos significativas. Los retos educativos fomentaron un cuestionamiento que traspasaba la frontera de las aulas y permeaba hacia las esferas más íntimas y emotivas de mí. El hecho de incubar inconscientemente estas inquietudes y angustias de profesora novel me predispuso de algún modo a buscar respuestas que, simplemente, fueron llegando a modo de metáforas en mi vida cotidiana. En estos momentos, registré fotográfica o plásticamente algunas imágenes que, sólo con un tiempo de distancia, comenzaron a dialogar entre sí, conformando nuevos significados que he podido comprender a posteriori, y que revelaron aspectos clave para la investigación.

Estas experiencias de reflexión visual tienen una presencia puntual y suelen acontecer en momentos de pausa de los encuentros educativos con los estudiantes, especialmente, en el contacto con el mar, -encuentros que habitualmente se producían en verano, época de finalización de ciclos de investigación, y por tanto, de reflexión-, y durante mi práctica artística con la tinta. Estos instantes de calma favorecen a su vez un análisis con mayor perspectiva hacia realidades pasadas en el momento actual a través de la metáfora visual, que, en palabras de Leavy, (2018, p. 9), en su reciente *Handbook of Art-Based Research*, “forja micro-macro conexiones”, entre nuestras vidas y los contextos en que las vivimos, donde, en mi caso, residían algunas respuestas.

La fuerte intuición de la necesidad de acoger un lenguaje que supone para mí la manera más rica y fascinante de descubrir/me/nos y explicar/me/nos impulsó un giro significativo en la investigación. En cada ciclo, su inercia me empujaría con más fuerza fuera de lo conocido. Algunas investigaciones acerca de ese espacio inerte en el ámbito educativo explican la emoción de acoger lo insondable:

[...] la educación no es en sí controlable y si nos acaba controlando nos acaba aniquilando ideas y pensamientos. La educación entendida así nos lleva a estar cerrados al mundo, cerrados a lo desconocido, cerrados al aprendizaje. El reto es salir de la zona de confort hacia la zona de aprendizaje, atreverse a hacer las cosas de otras maneras: aprender en otros contextos, con otros lenguajes, con los otros y de los otros. Enseñar a partir de la experiencia, del sentido, de la emoción, de lo conocido, de lo desconocido (Forés, Sánchez y Sancho, 2015, p. 208).

La integración de mis experiencias de vida en la investigación supone un acto sanador y de reconciliación con mi ser holístico, que genera emoción y tensión por partes iguales, “reverberación” por el “exceso en la multiplicación de los significados”, que “se comprometen con un proceso continuado de no-saber” (Springgay, Irwin & Kind, 2005, p. 901-902). La **a / r / tografía** pone el acento en los llamados “espacios liminales” que el vocablo “a / r / t” recalca. Es por ello que se separan las letras *a* (*art* - arte), *r* (*research* - investigación) y *t* (*teacher* - profesor) con espacios y barras entre sí. A su vez, incluye un proceso reflexivo a través de la palabra escrita, que se evoca a través del sufijo “grafía”, (Springgay, Irwin & Kind, 2005).

El siguiente foto-ensayo plasma un *insight* relevante a nivel metodológico: la comprensión del paralelismo que podía establecer entre vivencias fuera del aula y mi práctica artística. En este ámbito era factible ensayar posibilidades relativas a la auto-percepción identitaria como docente más o menos *mindful* en el aula, siempre que lo desease y de modos mucho más amplios y diversos. El simple hecho de dar cabida a la creación pictórica libre constituyó el hueco necesario por el que brotaron las ideas que yacían bajo tierra. Finalmente, comprendí que mi propio lenguaje creativo predilecto, (la pintura con tinta), aquel donde puedo fluir, constituía la mejor y más reveladora herramienta de auto-indagación docente.

**Figura 2.** Foto-ensayo “La orilla, lugar de encuentro” compuesto por 4 imágenes de la autora tomadas con 4 años de distancia entre las fotos de la izquierda y las del lado derecho. *Insight* de la conexión arte/vida y evolución de la percepción auto-identitaria de mi flexibilidad o capacidad de escucha en el intercambio educativo.



Anniina Suominen, (2003), en su tesis doctoral, a través de una investigación visual auto-etnográfica que titula *Writing with photographs* (Escribiendo con fotografías), persigue una mejor comprensión de su identidad en contextos culturales diferentes proponiendo paralelamente métodos de reflexión sobre la diversidad en el ámbito educativo. Me gustaría pensar que mi indagación artística abre de igual modo una vía de exploración de nuevas formas para establecer mejores vínculos afectivos en el aula, focalizándonos en la colaboración, la flexibilidad y la empatía entre la figura del docente y la de los estudiantes.

El motivo del *enso* o círculo *zen*, que en ocasiones había usado para ilustrar los ciclos de la investigación-acción en la presentación de algunas jornadas, ahora se deconstruía y pasaba a ser algo así como el símbolo de ying yang, abierto, fluido, móvil. Las direcciones de los trazos comenzaron a asociarse con mis movimientos simbólicos de presencia y retirada, la densidad de la tinta, con mi resistencia o flexibilidad,...

Esto dio lugar a una indagación mucho más profunda, en la que finalmente pude sumergirme, lanzándome al mar, alejándome de tierra firme y, usando la metáfora de Scott (2016), aprendiendo a nadar. Se trata, precisamente, de la elaboración de lo que serían unos incipientes “diarios visuales”, donde, más que plasmar a través de palabras descriptivas qué cosas sucedían en las aulas, reflexionaba pictóricamente acerca de mi vivencia holística de los procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos, que básicamente, eran aquellos que movilizaban emociones en mí relativas a mi sensibilidad para captar el mundo interior de los estudiantes y que me impulsaban ineludiblemente a tomar los pinceles y la tinta.

## 6. Presentación de resultados

Con las siguientes imágenes se pretende ilustrar, más que productos, algunas huellas de lo que fue la experiencia anteriormente narrada.

A nivel de creaciones plásticas, los estudiantes relataron haber experimentado una mejor percepción de sus sensaciones físicas, especialmente tranquilidad y calma al conectar con su respiración:

“Cuando la punta del pincel entraba en contacto con el papel me sentí por un segundo como si estuviera en una playa solitaria”.

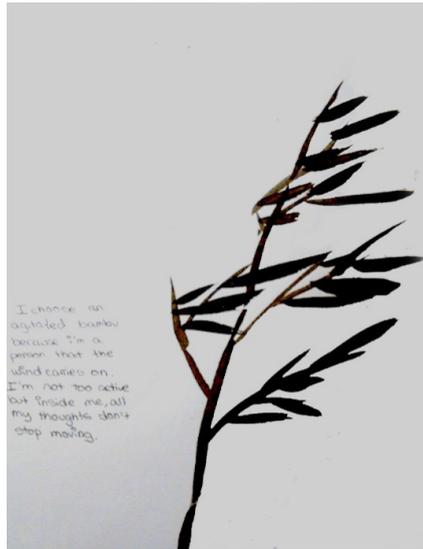
A su vez, en las pinturas inspiradas en motivos de la naturaleza, reportaron haber interiorizado las metáforas de la naturaleza, a través del motivo del bambú y sus diversos estados, complementando sus portafolios con reflexiones escritas como esta:

“Elijo un bambú agitado porque yo soy una persona a la que el viento lleva. No soy muy activa pero dentro de mí, mis pensamientos no paran de moverse”.

“El bambú adulto me representa como una persona fuerte, inteligente y alta”.

En otros tipos de propuestas como los juegos sensoriales de percepción abierta al entorno, los estudiantes narran:

“Pintar con los dedos como se hacía antes y dibujar con nuestras mentes recordando aquella infancia no tan lejana”.



**Figura 3.** Pintura *sumi-e* realizada por una estudiante de 1º ESO, que ilustra el tipo de actividad nombrada en la tabla 3 como “Mi bambú interior”.

La foto-documentación de los procesos creativos dio lugar a imágenes que captaban momentos clave de conexión con la actividad plástica. Muchos alumnos especialmente dispersos y habitualmente poco conectados con la actividad plástica fueron fotografiados en una actitud de focalización absoluta. La fotografía permitió observar cómo la mirada seguía fielmente al pincel, y la propia disposición corporal acompañaba a la creación pictórica de manera integral. Estas imágenes y las narraciones subjetivas en los portafolios de los estudiantes nos permitieron comprobar cómo la pintura con tinta amplificaba la apreciación de las propias sensaciones físicas y emotivas, lo que constituía uno de nuestros objetivos principales.



**Figura 4.** Fotografía individual tomada durante la ejecución de una estudiante de 2º ESO de la actividad nombrada en la tabla 5 como “Escritura modulada”.

Algunas reflexiones escritas de los estudiantes reportaban lo siguiente:

“Me sentía como una actriz porque cambiaba muy rápidamente las emociones y era interesante comprobar el resultado”.

“Sentí como si un elefante se hiciera amigo de una hormiga”.

Estas impresiones confirmaron cómo la sensibilidad del pincel oriental puede facilitar la auto-regulación y la modulación de emociones a través de la modificación del carácter de los trazos, ampliando la comprensión de los factores que la fotografía mostró. Nos parece significativo el tono poético de las palabras escogidas por los estudiantes como vía para describir de forma evocativa sus emociones.

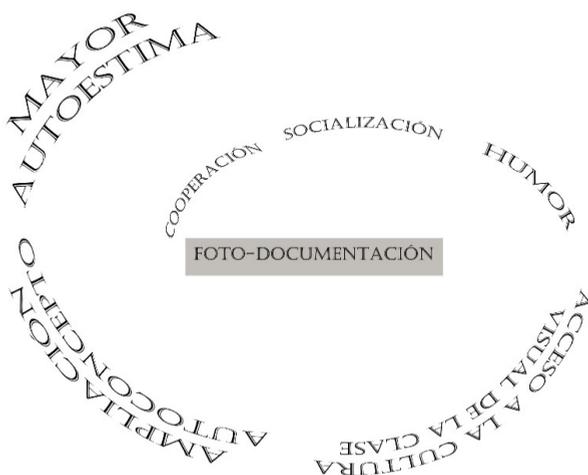
Por otro lado, el proceso de foto-provocación y foto-evaluación pasó por una selección conjunta de imágenes significativas que se organizaron en posters a modo de gráficos. El eje vertical representaba el nivel de concentración / conciencia emocional y el eje horizontal organiza las imágenes de modo cronológico. Las fotos a color fueron tomadas por los estudiantes, las fotos en sepia, por la profesora. El trabajo de ubicación de las fotos en el gráfico fue realizado de manera consensuada.



**Figura 5.** Uno de los pósters elaborados por el grupo 2ºD en las últimas semanas del curso 2016-2017 en el IES Luis García Berlanga (Coslada).

Su elaboración conjunta nos permitió detectar posibles mejoras en las dinámicas de clase y confirmar cómo los momentos de juego, a pesar de suponer un cierto caos, facilitaban la conexión y el disfrute. Esto supuso un salto significativo en la resignificación de la cuestión de la conciencia plena en la etapa adolescente.

Las ideas clave en relación al proceso previo de foto-provocación se recogen en el siguiente gráfico:



**Gráfico 1.** Representación de los procesos facilitados y encadenados a partir de la foto-documentación compartida entre docente, estudiantes y fotógrafo externo.

Por último, la estrategia más significativa de análisis de datos fue la ilustración de los diarios docentes. Su relectura y la detección de dificultades en cuanto al funcionamiento armónico de las dinámicas de clase permitieron ensayar algunos bocetos que articulaban mensajes evocativos inspirados en el agua, la tierra, lo líquido, y lo sólido. A través de bocetos como el que se muestra en la figura 6, pude ampliar la comprensión sobre el establecimiento de límites y descubrir una vía intermedia entre la actitud forzosamente paciente y la habitual actitud del profesor autoritario. La primera opción, no proporcionar límites, había resultado en una pérdida de energías y el desgaste descontrolado de los estudiantes y mío; la segunda opción, imponer una barrera de contención, generaba cansancio y una experiencia docente frustrante. El mejor modo para lograr una auto-regulación por parte de los estudiantes era señalar y visibilizar los efectos del descontrol, facilitando su conciencia, de manera que ellos mismos pudieran tomar sus propias determinaciones. La pintura de bocetos como el de la de la figura 6 ilustra este *insight*. Además, se acompañó de un tipo de escritura, que Barone y Eisner (2006) podrían clasificar como “evocativa” por el uso de la metáfora y la posibilidad que abren al lector a utilizar su facultad imaginativa:

“No aprieto, no encierro, no soy roca que se rompe y erosiona, tampoco me diluyo cual castillo de arena. Sólo soy, sólo estoy, subrayo y visibilizo lo que es. Me deslizo sobre sus siluetas.”

Este ciclo de la investigación se caracterizó por aportar autenticidad, al establecerse una mejor conexión con personas reales y no “ideas abstractas” de los mismos, por la pluralidad y diversidad de cuestiones que surgieron, y además, por el desarrollo de una fuerte empatía. En relación a esta última, comprobamos cómo, lejos de enturbiar el conocimiento, las imágenes fueron imprescindibles para entender a las personas en sus contextos (Marín y Roldán, 2012, p. 27).



**Figura 6.** Reflexión pictórica en mi nuevo instrumento “diario visual + texto evocativo”.

## 7. Reflexiones finales

A la vista de los resultados, se pudo concluir que, si bien la consecución de los objetivos fue parcial, la comprensión de los procesos que estos involucraban se amplió exponencialmente.

Por un lado, se logró explorar un amplio abanico de propuestas plásticas que abordaron la conciencia al entorno, al cuerpo, emociones y pensamientos, y su autorregulación, las cuales se acompañaron de apreciaciones escritas por los estudiantes en los portafolios, que permitirán un futuro reajuste de las mismas. Si bien el nivel de cultivo de dichas cualidades fue relativo, consideramos que se dio un salto cualitativo en cuanto al re-direccionamiento de la activación adolescente, favoreciendo la canalización de energías a través del trazo. Este había supuesto uno de los principales objetivos emergentes del previo ciclo.

En relación al objetivo relativo a la democratización de la documentación y reflexión, consideramos que se han aportado valiosas guías para el futuro de la investigación, habiéndose abierto una puerta a la cultura visual de los estudiantes a través de los métodos visuales. En ella se encuentra información valiosa sobre sus intereses y motivaciones legítimos que puede ser rescatada y aprovechada para el diseño de nuevas actividades, estrategias y rutinas, como lo fue el *mannequin challenge* a modo de “pausa *mindful*”.

Quizás los aportes más significativos han sido los relativos al objetivo de exploración de estrategias artísticas para la auto-reflexión docente. Estos aportes se resumen en:

- La incorporación de la fotografía como método de indagación auto-etnográfica y catalizador de la investigación-acción en una espiral que me envuelve, implicando aspectos de mi posicionamiento político, social y cultural, en una espiral de “reflexividad” infinita que va del entorno hacia mí y de vuelta (Adams, Ellis y Holman, 2017).
- Los diarios visuales acompañados de textos evocativos como articuladores de nuevas imágenes/respuesta a mis preguntas docentes.
- Las metáforas de lo líquido, lo sólido, lo lleno y lo vacío, el movimiento... como vehículo, en mi discurso plástico, de numerosos matices y sutilezas de alto valor para la reflexión y construcción de nuevos significados, los cuales

se conectan con retos educativos como la flexibilidad, creatividad, empatía y conciencia plena del docente, desencadenantes de un proceso de retroalimentación interpersonal.

En conclusión, el proceso narrado fomentó un aprendizaje docente, investigador, y de vida: para facilitar situaciones de aprendizaje auténticas, debo fluir y adaptarme a los retos de maneras creativas. Es imprescindible soltar, vaciar, relajar, escuchar y acoger lo desconocido...

## 8. Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Adams, T. E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, 1-11. doi: 10.1002/9781118901731.iecrm0011
- Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A.P., Hernández Paniello, S. y Salvador Monge, M. (2012): *Programa "Aulas Felices". Psicología positiva aplicada a la educación*. Recuperado de: <https://www.educacion.navarra.es/>
- Barone, T. & Eisner, E. (2006): Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego & P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA. Recuperado de: [http://www.public.iastate.edu/~bestler/arts\\_based\\_articles/two\\_arts\\_based\\_articles/barone\\_eisner\\_arts\\_based\\_research.pdf](http://www.public.iastate.edu/~bestler/arts_based_articles/two_arts_based_articles/barone_eisner_arts_based_research.pdf)
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50 (6), 436-449. doi: 10.1598/JAAL.50.6.2.
- Cheng, F. (1989): *Souffle-Esprit. Textes théoriques chinois sur l'art pictural*. París: Seuil.
- Davidson, R. (2017). *A mindfulness-based kindness curriculum for pre-schoolers*. Center for Investigating Healthy Minds. Recuperado de: <https://www.mindfulmomentsinedu.com/uploads/1/8/8/1/18811022/kindnesscurriculum.pdf>
- Domènech, F. J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Edwards, B. (2000). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Urano.
- Foote, D. G., Melamed, L., Simmons, E. R. S., Sims-Gunzenhauser, A., & Winner, E. (1992). *Arts PROPEL: a Handbook for Visual Arts*. Harvard: ETS. Recuperado de: [http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Arts%20Propel%20-%20A%20Handbook%20for%20Visual%20Arts\\_0.pdf](http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Arts%20Propel%20-%20A%20Handbook%20for%20Visual%20Arts_0.pdf)
- Fiorini, H. (1995). *El psiquismo creador*. Buenos Aires, Paidós.
- Forés Miravalles, A., Sánchez i Valero, J., y Sancho Gil., J. (2015). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 205-214. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/download/2080/2178>
- Freire, H. (2013). *¿Hiperactividad y déficit de atención? Otra forma de prevenir y abordar el problema*. Barcelona: RBA.
- Fromm, E. (1991). *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2006): *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- Gombrich, E. H. (1999). The pleasures of boredom. *The uses of images: studies in the social function of art and visual communication*. Londres: Phaidon.

- Greenhalgh, W. A. (2015). *Mindfulness & the art of drawing: A creative path to awareness*. Londres: Leaping Hare Press.
- Greenhalgh, W. A. (2017). *Stop, Look, Breathe, Create*. Londres: Leaping Hare Press.
- Hernández-Hernández, F. (2012). Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes: desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica. Seminario Pedagogías de la cultura visual. Doctorado en Artes y Educación (curso 2012-2013). *Investigación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Holt, M. (2002). "It's Time to Start the Slow School Movement". *Phi Delta Kappan*, 84(4), 264-271. DOI: 10.1177/003172170208400404. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172170208400404>
- Honoré, C. (2006). *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA.
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative inquiry*, 11(6), 897-912. doi: 10.1177/1077800405280696. Recuperado de: <http://qix.sagepub.com/content/11/6/897>
- Irwin, R. L. (2013). "La práctica de la a / r / tografía", traducido del inglés por Diego García Sierra, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, 25 (65), 106-113. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/328771>
- Kao, H.S.R., 2006. Shufa: Chinese calligraphic handwriting (CCH) for health and behavioral therapy. *International Journal of Psychology*. 41 (4), 282-286. doi:10.1016/j.ijnurstu.2009.10.014. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/233474995\\_Shufa\\_Chinese\\_calligraphic\\_handwriting\\_CCH\\_for\\_health\\_and\\_behavioural\\_therapy](https://www.researchgate.net/publication/233474995_Shufa_Chinese_calligraphic_handwriting_CCH_for_health_and_behavioural_therapy)
- Kramer, G. (2007). *Insight dialogue: the interpersonal path to freedom*. Boston: Shambhala.
- Leavy, P. (2018). *Handbook of arts-based research*. New York: The Guilford Press.
- Marín, R. y Roldán, J. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Munari, B. (2004). *Disegnare un albero*. Mantova: Corraini.
- Paulson, S., Davidson, R., Jha, A., & Kabat-Zinn, J. (2013). Becoming conscious: The science of mindfulness. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1303(1), 87-104. doi: 10.1111/nyas.12203. Recuperado de: <https://miami.pure.elsevier.com/en/publications/becoming-conscious-the-science-of-mindfulness>
- Peñarrubia, F. (2008). *Terapia Gestalt: la vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Petrucchi, R. (1918). *Encyclopédie de la peinture chinoise. Les enseignements de la peinture du jardin grand comme un grain de moutarde*. Paris: Henri Laurens.
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials*. Londres: Sage.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). Pupils using photographs in School Self-evaluation. En Prosser, J. (ed.), *Image-Based Research: A Sourcebook for qualitative researchers* (pp. 235-251). Londres: Falmer.
- Scott Shields, S. (2016). How I learned to swim: The visual journal as a companion to creative inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 17 (8). Recuperado de: <http://www.ijea.org/v17n8/>.
- Shitao, Lecea, M. P., y Leys, S. (2012). *Shitao: discurso acerca de la pintura por el monje Calabaza Amarga*. Editorial Universidad de Granada.
- Sirén, O. (1963): *The Chinese on the Art of Painting*. Nueva York: Schocken.
- Sokyu, G. (2011). La historia del zen. *Nipónica*, 3 (4-5).

- Suominen, A. (2003). *Writing with photographs, reconstructing self: an arts-based autoethnographic inquiry*. (Tesis doctoral). The Ohio State University, EEUU. Recuperado de: [https://etd.ohiolink.edu/rws\\_etd/document/get/osu1061236352/inline](https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1061236352/inline)
- Van Gulik, R. H. (1958): *Scrapbook for Chinese Collectors: The Shu Hua Shuo Ling*. Beirut: Imprimerie catholique.
- Walsh, S., Bickel, B. y Leggo, C. (2015). *Arts-based and contemplative practices in research and teaching: Honoring presence*. Londres: Routledge.
- Weare, K. (2012). Evidence for the impact of mindfulness on children and young people. *The Mindfulness in Schools Project in association with Mood Disorders Centre*. Recuperado de: [http://www.mindfulnessineducation.com/uploads/5/6/3/9/5639790/evidence\\_on\\_mindfulness\\_in\\_schools.pdf](http://www.mindfulnessineducation.com/uploads/5/6/3/9/5639790/evidence_on_mindfulness_in_schools.pdf)
- Yutang, L. (1967): *The Chinese Theory of Art. Translations from the Masters of Chinese Art*. Nueva York: G. P. Putnam's Sons.