

Arte en educación especial. Calidad educativa, cambio social e inclusión

Vicenta Galiana Lloret¹

Recibido: 14/05/2021 / Aceptado: 19/10/2021

Resumen. Este trabajo es una investigación sobre cómo se implementa la educación artística en el Colegio de Educación Especial Gargasindi. Estudiaremos el proyecto “T’estimate”, el cual culmina con la representación de una obra de danza-teatro en la que participa alumnado con y sin discapacidad.

Nuestro objetivo es reflexionar de qué forma las artes escénicas pueden facilitar experiencias inclusivas en educación y conocer su repercusión en el entorno. Para alcanzar esta finalidad describimos en qué consiste la pedagogía artística y definimos por qué es importante. La metodología utilizada es la revisión bibliográfica de especialistas y el análisis de tres ejemplos de proyectos artísticos en distintos centros educativos. Por otro lado, con el propósito de entender la repercusión social del proyecto “T’estimate”, realizamos un recorrido histórico de la danza y de los paradigmas con que la sociedad ha respondido ante la discapacidad. Finalmente, contrastamos las ideas expuestas en el marco teórico con las prácticas artísticas del CPEE Gargasindi, recopiladas y analizadas según la investigación cualitativa y el método estudio de caso del proyecto “T’estimate”.

Las conclusiones muestran que la pedagogía artística implica un desarrollo integral de la persona, fomenta la cohesión social y la valoración positiva de la diversidad. Asimismo la obra “T’estimate” muestra una visión activa y positiva de las personas con discapacidad, rompiendo los prejuicios del público que ve la obra. Comprobamos que el arte en la escuela es una pedagogía inclusiva que responde con estándares de calidad educativa y actúa también como motor de cambio social.

Palabras clave: Artes escénicas; arte; educación especial; danza; inclusión

[en] Art in special education. Educational quality, social change and inclusion

Abstract. This work is an investigation on how art education is implemented at Gargasindi Special Education College. We will study the “T’estimate” project, which culminates in the performance of a dance-theatre play in which students with and without disabilities participate.

Our objective is to reflect on how the performing arts can facilitate inclusive experiences in education and know their impact on the environment. To achieve this purpose, we describe what artistic pedagogy consists of and define why it is important. The methodology consists of the bibliographic review of specialists and the analysis of three examples of artistic projects in different educational centres. On the other hand, with the purpose of understanding the social repercussion of the “T’estimate” project, we made a historical journey of dance and the paradigms with which society has responded to disability. Finally, we contrast the ideas presented in the theoretical framework with the artistic practices of the CPEE Gargasindi, collected and analysed according to the qualitative research and the case study method of the “T’estimate” project.

The conclusions show that artistic pedagogy implies an integral development of the person, fosters social cohesion and the positive valuation of diversity. Likewise, the play “T’estimate” shows an active and positive vision of people with functional diversity, breaking the prejudices of the audience who sees the performance. We see that art in school is an inclusive pedagogy that responds with educational quality standards and also acts as an engine for social change.

Keywords: Performing arts; art; special education; dance; inclusion

Sumario. 1. Introducción. 2. Arte en la Educación. 3. Paradigma Social de la Discapacidad. 4. De la danza contemporánea a la danza inclusiva. 5. Danza-Teatro en el CPEE Gargasindi. 6. Reflexiones finales. 7. Agradecimientos. 8. Referencias bibliográficas. 9. Notas

Cómo citar: Galiana Lloret, V. Arte en educación especial. Calidad educativa, cambio social e inclusión, en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 17, 2022, 165-174.

1. Introducción

Es un hecho que en la actualidad vivimos en una sociedad plural y diversa, asimismo vemos que las administraciones cada vez están más concienciadas de que ningún colectivo debe quedar excluido de la participación, ya que esto aca-

¹ Licenciada en Bellas Artes. Maestra en Educación Primaria Mención en Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad
vicentagaliana@gmail.com

rea exclusión e inadaptación. En esta línea organismos internacionales redactan marcos de acción educativa, como la Declaración de Salamanca² de 1994, con una premisa innovadora: es el sistema educativo el que debe adaptarse al alumnado y no al revés. Igualmente la Declaración de Incheon³ en el Foro Mundial de la Educación de 2016, expresa que la igualdad de oportunidades en la educación es crucial.

El Decreto Educativo de la Comunidad Valenciana 104/2018⁴ aboga por un modelo social justo e igualitario, en el que inclusión y equidad constituyen la base de un sistema que defiende la cohesión social y la participación activa de toda la comunidad educativa. En el año 2019 se publica una nueva Orden de inclusión educativa en la Comunidad Valenciana⁵ que insiste en fomentar una convivencia pacífica de la multiculturalidad y la percepción de la diversidad como fuente de riqueza.

La realidad heterogénea en las aulas y el mandato inclusivo de las administraciones nos incita a reflexionar sobre qué prácticas educativas son favorecedoras de la inclusión y a su vez fomentan la cohesión social. Pero, ¿es así en realidad? Cuando las familias escolarizan a un/a hijo/a y en su aula hay alumnado de varias nacionalidades, religiones, etnias, además de alumnado con discapacidad, ¿estas familias se alegran por la oportunidad de que su hija/o forme parte de un aula diversa?

En este momento en el que el sistema educativo español se plantea la senda inclusiva, queremos reivindicar las cualidades de la educación artística como una herramienta de inclusión, capaz de ofrecer experiencias de calidad educativa, y que puede suponer un estímulo en la consideración de la diversidad como valor positivo en su entorno más cercano.

2. Arte en la educación

En el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del *Consell* por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, se suscribe que los lenguajes artísticos consiguen integrar de una manera compensada y holística el desarrollo del alumnado, porque contemplan las dimensiones cognitiva, perceptiva y emocional, además de trabajar con la creatividad y el sentido estético. Por otro lado el Decreto también destaca como positivo los aspectos sociales y organizativos que aporta el trabajo artístico en grupo, asimismo reseña que las materias artísticas desarrollan de forma integradora todas las competencias.

Como se puede apreciar las autoridades consideran que el arte ocupa un lugar importante en la educación por su carácter transversal, su relación con la cultura y su capacidad de trabajar de forma integrada varios aspectos del desarrollo del alumnado; aunque en nuestra opinión las administraciones contradicen sus palabras con sus actos, y no dotan a las materias artísticas de carga horaria ni de especialistas.

Para ampliar nuestro conocimiento acerca del arte en la educación, a continuación nombramos varias figuras pedagógicas destacadas, que investigaron para que la educación artística tuviera una categorización en el sistema educativo.

2.1. Figuras Pedagógicas de la Educación Artística

La primera figura que nombramos es Herbert Read. Este inglés crítico de arte y experto en arte contemporáneo, en uno de sus libros: *Educación por el arte*, afirma que la educación debe tener una base artística. Esta afirmación se basa en que los sentidos se deben desarrollar mediante la práctica de la literatura y la poética; la música y la audición; la visión y las artes plásticas. Según Read (1982) la ciencia explica el mundo y el arte lo representa, ambas maneras sirven para crear conciencia, inteligencia y desarrollar el pensamiento crítico. Afirma también que en las escuelas existe la tendencia de dar demasiada importancia al pensamiento lógico.

Veamos ahora cómo entiende el arte en la educación Eisner (2004), una de las claves está en que el arte es una forma de conocer el mundo y de relacionarnos con los demás, es decir, en la medida en que educación, arte y cultura están unidos, y son una fuente de transmisión de valores. Según Eisner conocemos el mundo a través del sistema sensorial y eso conforma nuestro primer desarrollo, posteriormente en nuestra formación y maduración personal entra en juego la cultura, el lenguaje, la ciencia, los valores, el arte y nuestras vivencias. Para Eisner en la escuela no se debería de otorgar más importancia a unos lenguajes por encima de otros, ya que las matemáticas o las ciencias naturales son una forma de conocer el mundo y a uno mismo, al igual que el lenguaje artístico. El arte es un lenguaje, aprender a representar una idea de forma artística es por tanto, aprender a pensar; y al contrario, saber leer una imagen artística es reflexionar.

² Conferencia llevada a cabo por el gobierno español en cooperación con la UNESCO. Participaron 92 gobiernos representados por 300 personalidades del ámbito educativo

³ «Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas» (UNESCO, 2016).

⁴ Recordar que nuestro estudio de caso se localiza en el Colegio de Educación Especial Gargasindi de Calpe, Alicante, y por eso se cita la ley valenciana a lo largo del escrito.

⁵ ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.

En tercer lugar nombramos la figura de Gardner, que desarrolló un proyecto educativo llamado *Proyecto Zero*, con el fin de mejorar la enseñanza, en colaboración con la Universidad de Harvard. En esta investigación se afirma que la habilidad artística al igual que el lenguaje humano tiene relación con el uso y manejo de símbolos. (Gardner, 2004). Para Gardner una educación artística de calidad debe comprender autoexpresión, pero también decodificación de imágenes, entrenamiento de la percepción y trabajo de crítica estética; todo ello lleva a una elaboración conceptual, un estudio del contexto de la obra y un desarrollo filosófico, por consiguiente es una formación amplia y que trasciende la simple práctica de técnicas artísticas.

Según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), el arte hace de contrapeso a la excesiva importancia que en las escuelas se da al conocimiento lingüístico y lógico-matemático. Personalmente relacionamos estos postulados de las inteligencias múltiples con las capacidades multinivel del arte, a través de un concepto actual: el currículum para todos o currículum universal.

Continuamos recogiendo los estudios de Rudolf Laban, nos acercamos así a la educación artística desde una óptica más cercana a la danza. Laban, fue un investigador del movimiento en situaciones de la vida cotidiana, estudiando su expresividad y características. De sus saberes nacieron las bases de la danza educativa moderna y un sistema de notación de la danza (Fuentes, 2006). En su libro *Danza educativa moderna* (1994) desarrolla una serie de principios que sirven como guía para concebir la danza de una manera educativa. Fue un fiel defensor de la idea que este arte debería tener un espacio propio en la educación. Según sus escritos, a medida que el alumnado se va instruyendo en el movimiento, evoluciona paralelamente su autocontrol y conocimiento del cuerpo, su iniciativa personal, la capacidad de reflexión y la creatividad, entre otras cualidades.

Patricia Stokoe utiliza el término expresión corporal, que sería muy similar al de danza educativa de Laban, pero con un matiz de danza libre. Esta bailarina y profesora argentina de danza creó un método educativo a través del conocimiento del cuerpo y del movimiento. La base de esta metodología es que cada persona a través de su movimiento personal encuentra una manera de expresarse, transmitir ideas y emociones (Stokoe y Schächter, 1999). Stokoe comparte la visión de los pedagogos vistos hasta ahora en este escrito, en relación con la importancia del arte como un lenguaje simbólico y sus consecuencias positivas en la educación.

2.2. ¿Qué es la educación Artística?

La base teórica de este apartado la fundamentamos en las ideas que María Acaso y Clara Megías desarrollan en su libro *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación* (2017). Citan las autoras que es importante no concebir el arte como un producto final, ya que si solo replicamos una manualidad que el profesorado nos dice, es más bien un ejercicio de psicomotricidad y nada tiene que ver con el desarrollo cognitivo ni con el arte. Según nuestro punto de vista, este resultado a imitar cerrado, puede ser inaccesible para alumnado con discapacidad, generando frustración y diferencias discriminativas; para ejemplificar esta idea, ¿qué pasaría si en el aula se propone hacer un collar de macarrones y hay una alumna con hipertensión muscular que no puede pasar el hilo por dentro de los macarrones?, primero estaría en desventaja con sus compañeros, además esa propuesta podría generar sentimiento de fracaso. Llevando esta reflexión a la danza, copiar una coreografía bonita de un videoclip y bailarla, no sería tener un proceso de reflexión a través de la danza; además de no ser educativo sería exclusivo, porque si una alumna se desplaza en silla de ruedas no podrá acceder a realizar esa coreografía igual que sus compañeras. En consecuencia, como nos dicen Acaso y Megías: imitar un producto final estético no es educación artística, y según nuestras ideas, tampoco sería una actividad inclusiva en el marco escolar.

La siguiente pauta para una educación artística implica que la enseñanza del arte no se base en el aprendizaje de técnicas. Si solo nos esforzamos en que los niños aprendan la maestría de diferentes técnicas y evaluamos su destreza a la hora de reproducirlas, finalmente estamos abordando el trabajo desde la superficialidad. (Acaso y Megías, 2017). Volvemos a relacionar estas ideas con prácticas exclusivas; ejemplificando con la danza, si pretendiéramos acceder al aprendizaje exclusivamente a través de la danza clásica o los bailes tradicionales, solo el alumnado con buenas condiciones físicas alcanzaría este conocimiento, dejando fuera, por ejemplo, a personas con parálisis cerebral.

Por otro lado, las autoras añaden también que en las aulas se suele ver siempre el mismo perfil de artistas de referencia: hombres europeos o americanos como Picasso, Miró, Velázquez, Goya, etc. En nuestra opinión, esto no es un reflejo de la sociedad que queremos: plural y respetuosa con lo diferente. Si siempre mostramos como referentes a hombres blancos europeos o americanos, estamos dando una visión de que los artistas más notorios tienen este perfil; les estamos confiriendo genialidad, autoridad e importancia solo a una parte de la población en detrimento de otra, este mensaje no ayuda a construir y educar en la igualdad. Relacionando estas ideas con la educación inclusiva, si en el aula queremos poner un ejemplo de escultor, podemos poner a Judith Scott, se trata de una artista con síndrome de Down, y sus obras forman parte de las colecciones más importantes de los museos en los apartados de *art brut* (Luzán, 2006). Como decíamos, al mostrar a esta artista dentro del temario, el alumnado puede tener un referente de una mujer con síndrome de Down como un modelo exitoso, y de esta forma apreciar como cotidiano que una mujer con discapacidad intelectual, puede ser un agente social participante de la colectividad y además aportar de forma positiva a esta.

Para cerrar este apartado, cabe señalar que el arte que se hace en el aula debe consistir en un proceso basado en el análisis y la planificación, donde el error se perciba como un recurso educativo. Por lo tanto, la práctica de la danza

como pedagogía debe ser algo abierto, un lenguaje que permita la expresión de ideas y emociones, que instigue a reflexionar y a conocer el propio cuerpo y el mundo.

2.3. Danza y escuela

En este apartado vamos a ver tres ejemplos que nos parecen de calado pedagógico y que abordan desde puntos diferentes la danza en la escuela.

El primer ejemplo es una propuesta de la Compañía de danza-teatro y danza comunitaria “DE LooPERS”. Este colectivo desarrolla un proyecto llamado *Five Days to Dance*, en el que durante cinco días, dos coreógrafos acuden al centro y la actividad normal se suspende para crear una pieza de danza-teatro entre todas las participantes del taller. “Todas las personas somos valiosas, importantes, únicas y preciosas. Para poder crear una coreografía, necesitamos mantenernos unidos y bailar juntos, y para ello necesitamos respetarnos, comprendernos y aprender a tolerarnos mutuamente. Solo así conseguiremos crear algo maravilloso” (The LooPERS, 2015).

Mediante la danza comunitaria en este proyecto los participantes replantean su rol, expresan su personalidad, experimentan el sentimiento de arraigo y de formar parte de un grupo, en el que se valora la libertad y se respeta al igual.⁶

El siguiente ejemplo parte de la Fundación Yehudi Menuhin, que tiene entre sus objetivos utilizar el arte como herramienta de transformación social. En el año 1996 firma un convenio con el Ministerio de Educación y Ciencia de España, por el cual en los centros españoles se puede desarrollar el programa llamado MUS-E, que a través de la participación en diferentes talleres artísticos, fomenta la tolerancia, la inteligencia emocional y la cohesión social. Los talleres son impartidos por artistas de la zona que están en activo, normalmente se persigue que estos sean de diferentes culturas. El programa se desarrolla en el horario lectivo y no lectivo con las familias y agentes sociales del entorno próximo al centro. El programa MUS-E debe ser aprobado por el claustro y verse reflejado en la Programación General Anual de Centro. (Fundación Yehudi Menuhi, s.f.)

Los proyectos de Sudansa son nuestro último ejemplo, esta asociación cultural une a profesionales de la danza, centros educativos y al teatro el *Mercat de les Flors*⁷. El alumnado de las escuelas entra en contacto con la creación artística a través de la danza contemporánea. Estas sesiones de danza escolar culminan en una actuación en el *Mercat de les Flors*. Los centros educativos conectan con los centros de cultura, involucrando así a familias y comunidad educativa; este vínculo entre arte, escuela y cultura es un aspecto a destacar del proyecto, ya que se produce una alfabetización de la ciudadanía en el lenguaje de las artes escénicas. Según Sudansa, se combaten prejuicios como que la danza contemporánea es solo para personas entendidas, y que este arte y la cultura popular llevan caminos separados. (*Associació Sudansa*, s.f.)

3. Paradigma social de la discapacidad

En este apartado vamos a analizar las respuestas que hemos ido dando como sociedad ante la discapacidad. Desde el inicio de las sociedades humanas se ha excluido, rechazado y marginado a las personas con algún tipo de dificultad.

A lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII se experimenta una evolución médica muy significativa. A esta época se le llama Paradigma Institucional (Verdugo, 2017), en la que se apartaba a las personas de su familia y de la sociedad, sin la menor oportunidad de decidir sobre la propia vida, con el fin de tratarlas y atenderlas en instituciones, ya que se consideraba que no eran capaces de vivir en sociedad.

El S. XIX lo podemos nombrar como el siglo de los inicios de la Educación Especial. Jean Marc Gaspard es el “padre de la educación especial” porque describe la importancia de la educación y diferencia entre factores sociales y biológicos. Este afán médico por conocer las patologías dio lugar a una segregación y etiquetación de las personas, marcando una línea de diferencia entre las escuelas. De esta forma se establece el Paradigma Médico. (Pelicier y Thuillier, 1999).

A continuación pasamos al Paradigma Basado en los Servicios. Este enfoque de la discapacidad nace sobre todo de familias y profesionales que solicitan a las organizaciones hacerse cargo de lo educativo, ocupacional, laboral y residencial de sus familiares con discapacidad. Este paradigma colapsa a finales del siglo XX porque se ve cuestionado por el movimiento de derechos humanos. El actual modelo se denomina Enfoque Basado en la Comunidad de Apoyos, y demanda opciones de ocio, cultura y educación igual para todos (Verdugo, 2017).

En la sociedad actual aún pervive una visión médica y asistencial de las personas con discapacidad. Parece una tarea ardua plantearse la inclusión si tenemos sobre nuestros hombros siglos de exclusión, reclusión, asistencialismo y minusvaloración. Argumentaremos más adelante que con acciones artísticas educativas, como la de nuestro estudio de caso, la escuela es capaz de estimular socialmente el cambio de paradigma mediante la influencia en su entorno más cercano.

⁶ Estas experiencias quedan registradas en un documental que ha sido premiado a nivel nacional: *Five Days to Dance*, que fue rodado en Donostia en el centro Larramendi. Se puede consultar el tráiler en YouTube en la siguiente dirección: <https://www.youtube.com/watch?v=ILFwyHnwVSI>

⁷ Teatro de referencia de las artes escénicas en Barcelona.

4. De la danza contemporánea a la danza inclusiva

Al igual que hemos realizado un recorrido histórico acerca de la evolución de la educación especial, a continuación revisamos diferentes personalidades de la danza que fueron rompiendo los cánones estéticos y su filosofía de creación, sentando las nuevas bases estéticas y haciendo evolucionar la danza.

En el mundo del arte, el siglo XX se caracteriza por ser un periodo de ruptura con la estética anterior. Recordemos que al inicio de este siglo los patriotismos y los nacionalismos se transforman en terror y muerte a raíz de la Primera Guerra Mundial. Esta guerra impacta fuertemente en la sociedad y los artistas piensan que el arte ya no se puede representar como se hacía hasta entonces. Por ello nacen movimientos como el expresionismo, dadaísmo o el surrealismo donde prima la expresividad, el azar o los juegos metafóricos, dejando de lado la técnica realista. (De Micheli, 2002).

Empezamos citando a Mary Wigman (1886-1973) discípula directa de Rudolf Laban. De ella se dice que es el máximo exponente de la danza expresionista. Exploró coreografías sin música y bailó solo con percusión, potenciando los gestos y su expresividad; buscó nuevos movimientos en el suelo, arrastrándose por el mismo o disociando partes del cuerpo; incluyó máscaras para resaltar la expresividad del rostro, etc. Todas estas novedades calaron en la forma de hacer danza. (Caruso 2005).

Continuamos con la bailarina y coreógrafa alemana Pina Bausch (1940-2009). La danza expresionista evoluciona con ella hacia la danza-teatro. Algunas aportaciones importantes que realizó fueron: bailar con el sonido ambiente, una escenografía próxima al teatro, el cine o imágenes poéticas, así como texto recitado en las coreografías. Con Pina vemos que los límites entre el teatro y la danza se difuminan creando un nuevo estilo. La temática de sus espectáculos evoca emociones universales, como miedos, deseos o el paso del tiempo. (Vásquez, 2006).

Algo que nos interesa mucho de esta creadora es la corporeidad de sus bailarines, empezamos a ver otros cuerpos que chocan con el ideal de belleza que hasta entonces dominaba la escena profesional de la danza; por ejemplo realizó en el año 2001 una reposición de su obra *Kontakthof* creada en 1978 y según Risi (2006) la coreógrafa no contrató bailarines profesionales para la reposición, sino que puso un anuncio y el único requisito era ser mayor de 65 años. El resultado fue una coreografía de factura profesional, realizada por personas mayores, que gracias a la trasgresión de su corporeidad en escena, dotaron de un nuevo significado y expresividad a la obra.

De la misma forma que Wigman retó las estructuras clásicas de la danza para renovarla y representar mejor el mundo en que vivía, Pina dotó de expresividad sus piezas al transgredir el canon de belleza en escena. Vemos en estos ejemplos que el arte y los artistas están ligados a la sociedad y momento histórico que viven, incluso dotan a la cultura de un imaginario nuevo. Por ello, defendemos que la danza hoy en día debe recoger el mandato social que exige inclusión y representación de todos los grupos sociales, esto sucede al incluir a personas con discapacidad y con diversidad cultural. Por otro lado, con las renovaciones de estas artistas, advertimos que la danza no es algo rígido, que solo pueda ser realizada por virtuosos; como hemos visto, encontramos un precedente para que las personas con discapacidad puedan formar parte de una compañía de danza y ser un valor añadido, no un obstáculo, tal cual ocurrió en *Kontakthof*. En consecuencia, la danza inclusiva estaría abanderando una renovación estética y conceptual del arte, siendo además punta de lanza de lo que la sociedad aspira. (Galiana, 2009).



Figura 1: Momento de la obra de Candoco: *Beheld* en 2015. Recuperado de <https://www.alexanderwhitley.com/beheld-home>

Estas reflexiones nos llevan al mismo argumento que Arthur Efland, profesor de Educación Artística en la Universidad del Estado de Ohio, e investigador y personalidad de peso en este campo:

La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de ‘construcción de la realidad’. Las diferentes artes construyen representaciones del mundo [...] que pueden inspirar a los seres

humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo (Efland, 2004, p. 229).

5. Danza-Teatro en el CPEE Gargasindi

El colegio es un centro público de educación especial convertido en Comunidad de Aprendizaje, que atiende a alumnado de 3 a 24 años. De los objetivos principales del centro destaca el de trabajar para la inclusión del alumnado y una de las herramientas utilizadas es la Planificación Centrada en la Persona, que acciona la red de apoyos necesarios para que el alumnado viva su vida según sus valores y preferencias.

Se trata de un centro abierto a la relación con los agentes sociales del municipio y con las familias, en este sentido destacan algunas iniciativas como proyectos de aprendizaje-servicio en una residencia de mayores cercana al colegio. En esta misma línea, subrayamos las actividades compartidas con colegios e institutos cercanos, que se realizan de forma regular como: patios, asignaturas, grupos interactivos o tertulias literarias. En estas actividades el alumnado del Gargasindi se desplaza a otros centros educativos, o al revés. Comprobamos que sin perder su idiosincrasia de centro de educación especial ofrece a su alumnado variedad de proyectos y oportunidades en contextos normalizados.

El colegio apuesta por las artes escénicas como un medio pedagógico de inclusión, que fomenta el bienestar del alumnado y sus familias. El teatro es el eje del plan educativo, muchas actividades curriculares anticipan o amplían el trabajo de la obra de teatro que se realiza cada curso. Para que todo esto se pueda llevar a cabo, el colegio se organiza en diferentes comisiones: vestuario, decorados, iluminación, guion, etc., el resultado final es una obra conjunta con las aportaciones de todos y todas. (CPEE Gargasindi, 2020).

En las representaciones suele actuar el equipo educativo y todo el alumnado escolarizado, además de personas invitadas como voluntarios o actores profesionales. Desde 2005 el equipo educativo se ha ido formando en danza-teatro con diferentes profesionales, entre los que tenemos la suerte de encontrarnos. Como profesionales de la danza inclusiva hemos impartido durante tres años formación a la comunidad educativa del Gargasindi y les hemos asesorado durante el proceso de creación de las obras, colaborando para que estas sean más accesibles y su alumnado sea lo más autónomo posible en el escenario. (CPEE Gargasindi, 2020).

5.1. Proyecto “*T’estime*”. Cursos 2018/19 y 2019/20

Con la obra de teatro “*T’estime*” el centro ha sido galardonado con el premio Buenas Prácticas a la Inclusión Educativa que otorga a nivel nacional el Ministerio de Educación. También han recibido el Premio de Innovación Educativa Ciudad de Alzira 2019, promovido por la Fundación Bromera y el Ayuntamiento de Alzira. Pero veamos cómo empieza el proyecto y en qué consiste para entender esta repercusión.

Según nos comentó en entrevista personal Raquel Andrés, directora de la obra de teatro y exdirectora del CPEE Gargasindi, el proyecto nace de observar las necesidades del alumnado adolescente a nivel afectivo y relacional. Se decidió dedicar el curso 2017/18 al concepto “amor”. Se eligió el clásico *Romeo y Julieta* de Shakespeare para realizar tertulias dialógicas. A través de estas tertulias el alumnado y el profesorado pudo poner en común sus ideas y sentimientos acerca del tema. Por otro lado, celebraciones como el 25N y el 8M, sirvieron para reflexionar sobre relaciones tóxicas, cosificación de la mujer, mitos del amor romántico, etc., (Andrés, 2020).

Citamos el Facebook de la Asociación Amigxs CPEE Gargasindi del 5 de octubre de 2018 donde se narra una de las dinámicas para empezar con la dramaturgia de la obra. Se trata de grupos mixtos de equipo docente y alumnado donde vuelcan sus experiencias, hablando de amor hacia la madre, de amor no correspondido, de relaciones, etc.:

Hoy las sesiones de teatro han sido “brutales”... Hemos hablado, nos hemos escuchado, hemos llorado, hemos conseguido crear un clima especial donde cada uno de nuestros corazones se ha abierto sin miedo para hablar de amor, de historias propias, de las emociones más escondidas.

Gracias a cada una de las voces que hoy han aportado tanto a nuestra futura obra de teatro. “*T’estime*” estará compuesta de trocitos de historias con un mensaje transformador. (Asc Amigxs CPEE Gargasindi, 2018).

Después de estas sesiones se hizo un guion que aglutinara todas las vivencias y se buscaron músicas acordes. A continuación cada persona fue diciendo con qué música se sentía más identificada o qué parte de la obra le llamaba más la atención y así se fueron ubicando los bailarines en las escenas (Andrés, 2020).

Paralelamente se presentó el proyecto “*T’estime*” al alumnado de 4º de la ESO del IES Ifach. Finalmente fueron 15 adolescentes, que de forma voluntaria, se unieron al proyecto.

En cuanto al desarrollo de las sesiones y coreografías, Raquel Andrés comenta que el alumnado del IES fue muy sensible y respetuoso con los ritmos de cada bailarín y acudían con buena actitud a los ensayos; al preguntarle acerca de dificultades en el proceso, explica:

Como en toda creación escénica ha habido coreografías que han costado más, pero no es diferente esta obra de otras por ser inclusiva. En ocasiones puntuales, se les ha tenido que llamar la atención [alumnado del IES] para que acudieran de forma regular y mantuvieran su compromiso día a día, pero después del toque de atención respondían satisfactoriamente, así que ningún problema, solo los propios del montaje de una pieza teatral (Andrés, 2020).

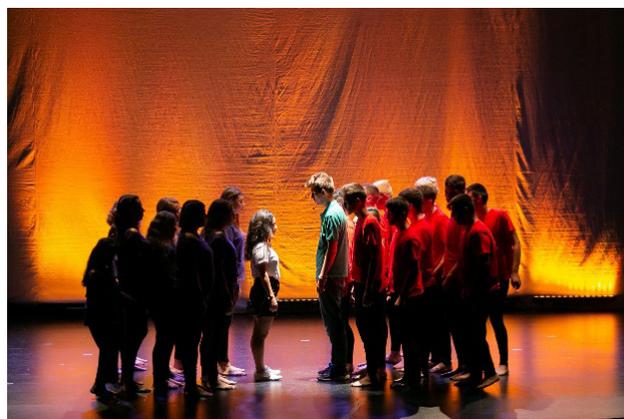
Referente a la metodología durante el periodo de creación de la obra, podemos decir que se trabajó con técnicas abiertas de interpretación, sin movimientos cerrados, para que todo el alumnado pudiera expresarse de forma libre y sentirse valorado. Destacamos que la pedagogía utilizada por el colegio es cercana, como veíamos en el inicio de este escrito, a las propuestas de danza educativa de Laban o Stokoe. La técnica de teatro y danza con la que se trabajó básicamente fue la improvisación, primero creando imágenes de lo que se quería expresar, y luego buscando los movimientos que proponía cada uno.

Posteriormente desde el equipo de coreografía y dirección se organizaba la escena para que fuera accesible a todo el cuerpo de baile. Raquel comenta que hubo peticiones durante el proceso creativo, por ejemplo algunos alumnos le dijeron cómo querían bailar, estas peticiones fueron respetadas y así, el propio alumnado creó escenas. (Andrés, 2020).

Una vez pasado el estreno de la obra, se hizo una entrevista a los participantes para saber cómo habían vivido el proceso y qué lazos se habían formado entre ellos. En estas encuestas aparecía la palabra “amistad”. Pero comenta Raquel que se ha vivido de diferente manera en un centro que en otro, la citamos textualmente:

Para los bailarines del CPEE Gargasindi ha sido una vivencia espectacular, el alumnado del IES será amigo para toda la vida, los admiran, los quieren, quieren compartir más tiempo con ellos; los chicos del instituto les tienen mucha estima y quieren mucho al alumnado del CPEE Gargasindi, pero yo creo que no se consideran amigos por igual, despiertan en ellos sentimientos de cuidado, actitudes de protección, algunos se han planteado estudiar algo que tenga que ver con la dependencia... No ha habido después un vínculo para compartir más momentos fuera del teatro, pero bueno, al menos lo que han vivido ha sido muy potente, continúan teniendo relación por Instagram o WhatsApp, y de alguna manera sí que están pendientes unos de los otros. (Andrés, 2020).

5.2. Resultados. Galería de fotos del proyecto “T’estime”



Figuras 2,3, 4 y 5. Diferentes momentos de la obra “T’estime” estrenada en junio 2019 en el Aula de Cultura del municipio.

Vemos en estas fotos el resultado de un proceso creativo inclusivo, todo el alumnado pudo participar porque se dieron herramientas, espacio y se respetaron los tiempos personales de cada bailarín. De esta manera todos los participantes pudieron formar parte de la obra en igualdad, se cumple por lo tanto la máxima de la educación inclusiva que veíamos en el bloque teórico: el currículum adaptándose al alumnado y no al revés. Desarrollamos más esta idea por importante, según las premisas de la escuela inclusiva, Porter (1997) afirma que el alumnado normativo y el no normativo no necesitan excesivamente diferencias en la instrucción, sino que es más importante atender a otros factores como el tiempo que se dedica a los contenidos, la organización de recursos, un currículum inclusivo, etc.

En este caso, vemos que alumnado con discapacidad pudo llegar a comentar una obra clásica de teatro como *Romeo y Julieta*. Esto fue posible gracias a, por un lado la ampliación del tiempo de aprendizaje y la organización de recursos, como por ejemplo la utilización de los textos en logopedia; por otro lado fue crucial la adaptación de materiales de forma visual y simplificada. Así se consiguió que el alumnado tuviera voz en una tertulia literaria relacionando sus vivencias con las metáforas del texto, emitiendo sus opiniones respecto al argumento y los sucesos de la obra.



Figura 6: Momentos de la tertulia. Se aprecia la variedad de recursos como libros y textos adaptados.

Fuente: Facebook Asc Amigxs CPEE Gargasindi (20 octubre 2017). Recuperado de <https://www.facebook.com/cpeegargasindi.calp/posts/2046514448902376>

Partiendo de las reflexiones del texto de Shakespeare, el alumnado participó en el proceso de creativo de la obra teatral "*T'estime*", asentando los conocimientos adquiridos por otra vía de expresión como es la danza y el teatro. Destacamos que se trata de un proyecto amplio que abarca desde la comprensión lectora, la expresión verbal, el desarrollo psicomotor, el aspecto relacional, el sentido musical, y un largo etc., corroborando así que el trabajo artístico desarrolla de forma integral los diferentes aspectos de la persona.

En nuestra opinión, este proceso de reflexión a través de un proyecto que abarca lectura de clásicos, tertulias y danza, es revolucionario porque en educación especial suelen primar los aprendizajes funcionales, el trabajo de autonomía personal o el desarrollo de habilidades orientadas a la integración laboral, mientras que la capacidad de pensamiento abstracto, trascendental o filosófico se suele dejar en un segundo plano.

En el marco teórico veíamos que las administraciones legislan para que la escuela sea reflejo de una sociedad democrática e inclusiva, y además, esta inclusión no puede ser fuente de conflictos sino de calidad educativa. Como hemos ido comentando anteriormente, las diferencias entre alumnado no han sido una barrera para la creación, sino que la expresividad y diversidad de cada participante se ha aprovechado para un fin común: una obra de danza-teatro. Concretamente, si un participante se desplaza en silla de ruedas, se estudia qué valor artístico añade a la coreografía esta característica. Tenemos entonces otra máxima de la educación inclusiva: la diversidad como un valor.

Continuamos con las claves más específicas de la dinámica de la actividad. Empezamos por reseñar que dentro del proceso creativo se dio importancia a la igualdad de oportunidades para todos los bailarines. A partir de adaptar técnicas a cada persona, todos los participantes pudieron aportar su punto de vista con las mismas posibilidades, y este es otro resultado que extraemos, la capacidad del arte de ofrecer experiencias multinivel. Gracias a las características divergentes del arte, cada persona extrajo sus reflexiones y aportó según sus capacidades.

Toda esta experiencia inclusiva devino en una cohesión grupal que antes no se tenía. En este sentido, el alumnado del instituto modificó la visión que tenía de las personas con discapacidad, por lo general desterrando prejuicios que devienen del modelo médico y rehabilitador, y teniendo una visión más contemporánea de la vida de una persona con discapacidad.

6. Reflexiones finales

A lo largo de este escrito hemos podido reflexionar acerca del potencial de la educación artística en el sistema educativo, a través de las tesis de diferentes figuras pedagógicas y analizando varias propuestas artísticas implementadas en colegios e institutos. La recopilación de esta información se detalla a continuación:

- La educación artística ofrece la oportunidad de trabajar con el alumnado de forma integral, ya que atiende los diferentes aspectos del desarrollo de la persona: cognitivo, emocional, creativo, etc.
- Tiene la capacidad de ser una materia transversal, tanto en el trabajo de valores como en el trabajo de otras áreas.
- Por su carácter abierto y su relación con otras materias puede aglutinar experiencias multinivel y servir como ejemplo de currículum universal.
- La pedagogía artística estimula el pensamiento crítico, en la medida en que el alumnado aprende a mirar o crear obras de arte y reflexionar sobre ellas.
- Favorece la alfabetización cultural del alumnado y de su entorno. El conocimiento por parte del alumnado de diferentes obras de arte, coreógrafas, estilos musicales, etc., contrarresta la brecha cultural, que asocia el arte contemporáneo con personas expertas o altamente formadas.
- Por la relación entre sociedad-escuela-arte-cultura, las materias artísticas ofrecen la posibilidad a las escuelas de tratar la interculturalidad, la educación para la paz y el respeto a la diversidad.

Este listado que acabamos de realizar, nos ha servido también para definir qué prácticas se pueden considerar pedagogía artística en el marco educativo. Estas prácticas deben cumplir por un lado, que lo más importante sea el proceso y la reflexión sin primar un resultado estético. Por otro lado, es importante que las propuestas artísticas de la escuela no se basen en el aprendizaje de técnicas, porque si no caemos en valorar un resultado final al que solo los virtuosos pueden llegar. Otra idea es que hay que incitar al alumnado tanto a producir como a analizar obras de arte y emitir un juicio razonado acerca de cualquier obra realizada. Como profesionales educativos en el aula debemos mostrar una variedad de artistas y de obras que reflejen diversidad social y cultural.

El siguiente punto sobre el que reflexionamos es el impacto social de la obra “*T’estime*”. Como comenta el equipo docente del CPEE Gargasindi, para el público la obra “*T’estime*” es impactante. Pensemos en que socialmente aún arrastramos el modelo médico y rehabilitador, que condiciona nuestra mirada y vemos a las personas con discapacidad como agentes pasivos a los que hay que ayudar. Una obra de danza-teatro inclusiva puede ser un agente de cambio para esta falta de evolución social, en donde el público ve a personas diferentes creando y participando en igualdad, donde nadie es ayudado, no hay estatus ni diferencias entre unos y otros.

En la obra “*T’estime*”, el arte y la educación se muestran como visionarias de una sociedad más justa, en la que todas las personas tengamos igualdad de oportunidades. Porque finalmente lo que hace esta obra es ofrecer recursos para que todos puedan participar, que es lo que la sociedad aún no llega a alcanzar. La sociedad en general piensa que son las limitaciones de las personas las que restringen su participación, y no al revés: la sociedad es discapacitada, porque deja fuera y no llega a las necesidades de toda la ciudadanía. La educación especial en este caso va adelantada, porque tiene claro que es el currículum y el sistema educativo el que tiene que adaptarse al alumnado.

Parece evidente que acciones educativas inclusivas son importantes para la ruptura de prejuicios sociales. En la relación escuela-sociedad-arte-cultura, es necesario recalcar el papel importante de la escuela y el impacto que tiene socialmente educar al alumnado en la igualdad de oportunidades, la tolerancia y el respeto a la diversidad.

7. Agradecimientos

Formar parte de la comunidad educativa del Gargasindi deja una impronta en mi proceso como profesional, gracias por ser tan inspiradora; en especial a Raquel Andrés y el equipo directivo por permitirme reflexionar junto a ellas sobre arte, educación e inclusión. Por último agradecer a Jordi Alcaraz sus análisis y apreciaciones durante la redacción de este escrito.

8. Referencias Bibliográficas

- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación* (Paidós Educación). Barcelona: Espasa Libros.
- Andrés, R. (2020, abril). *Entrevista sobre Proceso Creativo de la obra “T’estime”* a Raquel Andrés, Directora del CPEE Gargasindi y directora de la obra teatral.
- Asc Amigxs CPEE Gargasindi. (2018, octubre 5). *Sesiones de teatro de preparación para la obra “T’estime”*. Recuperado 16 de abril de 2020, de <https://www.facebook.com/cpeegargasindi.calp/posts/2262894220597730>
- Associació Sudansa. (s. f.). *Els encontres de dansa a l’escola*. Recuperado 16 de abril de 2020, de <http://www.sudansa.com/encontres.htm>
- Caruso, A. L. (2005). *La Danza Expresionista*. Recuperado 3 de abril de 2020, de <http://www.temakel.com/galeriadanzaexpresionista.htm>
- CPEE Gargasindi. (2020). *Projectes Gargasindi*. Recuperado 16 de abril de 2020, de <http://mestreacasa.gva.es/web/301077600>
- De Loopers. (2015). *Si podemos bailar juntos, podemos vivir juntos*. Recuperado 16 de abril de 2020, de <https://www.de-loopers.eu/bienvenido.html>
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO Biblioteca Digital. (1994). Recuperado 2 de abril de 2020, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. DOGV Número 7311
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. DOGV Número 8356
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición: La integración de las artes visuales en el currículum* (Vol. 4). Barcelona: Editorial Octaedro, S.L.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (Vol. 9). Barcelona: Grupo Planeta (GBS).
- Fuentes, Á. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. [Tesis de Doctorado, Universitat de València]. Repositorio de contenido – Universitat de València. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/15416>
- Fundación Yehudi Menuhin. (s. f.). MUS-E®. *La inclusión educativa y social desde el Arte*. Recuperado 16 de abril de 2020, de <https://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e/>
- Galiana, V. (2009). Danza e integración. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 79-96. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110079A>
- Gardner, H. (2004). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Laban, R. (1994). *Danza Educativa Moderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Luzán, J. (2006, noviembre 26). La mujer araña. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2006/11/26/eps/1164526009_850215.html
- Micheli, M. D. (2002). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Ed. Alianza.
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. DOGV Número 8540
- Pelicier, Y., y Thuillier, G. (1999). *Edouard Seguin “l’Instituteur des Idiots”*. Paris: Economica.
- Porter, G. (1997). Critical Elements for Inclusive Schools. En *Inclusive Education, a Global Agenda* (Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., Hegerty, S.). London: Routledge Publishing.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Risi, V. (2006). *Biografía Pina Bausch*. Recuperado 16 de abril de 2020, de <https://www.panoramadelarte.com.ar/>
- Stokoe, P., y Schächter, A. (1999). *La expresión corporal*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades. Biblioteca Digital UNESDOC. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vásquez, A. (2006). Pina Bausch; Danza Abstracta y Psicodrama Analítico. Observaciones filosóficas, 3. Recuperado de <https://www.observacionesfilosoficas.net/artpinabau.html>
- Verdugo, M. Á. (2017). El cambio de paradigma. *Congreso Nacional Nuevos Retos, Nuevos Modelos*. Asociación Adepsi. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ujJYm_4e-HQ