

# La mediación artística en entornos universitarios: lo corporal, lo emocional y lo performático

Silvia Martínez Cano<sup>1</sup>

Recibido: 13 de septiembre 2021/ Aceptado: 18 de enero 2022

**Resumen.** El arte es capaz de crear conocimiento y se nos muestra, hoy, como un instrumento social muy valioso capaz de poner en juego valores y criterios que las sociedades necesitan para ser más justas y democráticas. La conexión de arte y educación que se produce en la Mediación Artística es una de las herramientas más valiosas para el aprendizaje. A través de la producción artística construimos un espacio donde el arte se compromete con la realidad social y tecnológica global y responde como fuente de nuevos significados, planteamientos y reflexiones sobre la realidad. Es herramienta de crítica y de reflexión que imagina mundos posibles más equitativos. Su carácter colectivo favorece una transmisión del conocimiento horizontal, donde el espectador deja de serlo para convertirse en agente activo creador. A través de una experiencia colectiva de creación con estudiantes del grado de Educación Primaria, hemos reflexionado sobre la importancia de la mediación artística en el ámbito educativo y sus beneficios en el aprendizaje y el desarrollo de una identidad femenina y masculina más libre, equitativa y justa. La creación se ha canalizado a través de una performance colectiva donde se han puesto en juego las relaciones entre cuerpo, emociones, cognición, como una estructura rizomática indisoluble.

**Palabras clave:** mediación artística; identidad; feminismo; performance; educación.

## [en] Artistic mediation in university environments: the corporal, the emotional and the performative

**Abstract.** Art is capable of creating knowledge and is shown, today, as a very valuable social instrument capable of bringing into play values and criteria that societies need to be fairer and more democratic. The connection between art and education that takes place in Art Mediation is one of the most valuable tools for learning. Through artistic production we build a space where art engages with the global social and technological reality and responds as a source of new meanings, approaches and reflections on reality. It is a tool for criticism and reflection that imagines possible worlds that are more equitable. Its collective nature favours a horizontal transmission of knowledge, where the spectator ceases to be a spectator and becomes an active creative agent. Through a collective experience of creation with students of Primary Education, we have reflected on the importance of artistic mediation in the educational sphere and its benefits in learning and the development of a freer, more equitable and just feminine and masculine identity. The creation has been channelled through a collective performance where the relationships between body, emotions and cognition have been put into play as an indissoluble rhizomatic structure.

**Keywords:** artistic mediation; identity; feminism; performance; education.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. La mediación artística en el aprendizaje y la transformación social. 3. Transformación educativa y artística desde lo corporal, lo emocional y lo performático. 4. Arte transformativo: una experiencia de producción artística con alumnado de Educación. 5. Conclusiones: Transformar la educación a través del arte. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Martínez Cano, S. (2022). La mediación artística en entornos universitarios: lo corporal, lo emocional y lo performático, en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 17, 37-48.

## 1. Introducción

La creación artística es una dimensión humana que responde a muchas inquietudes existenciales. Por un lado, es autoexpresión, como modo de compartir aquello que se alberga en nuestro interior ya sean sentimientos, emociones o pensamientos. Por otro lado, es conocimiento, en cuanto que el proceso creativo indaga en la forma de relacionarse con la realidad y repensar las cosas. Cuando nos proponemos desarrollar una educación artística que favorezca el desarrollo social, ambas dimensiones, expresión y conocimiento, van unidas. Arnheim (1993) entendía que el arte

<sup>1</sup> Universidad Pontificia de Comillas  
[smartinez@comillas.edu](mailto:smartinez@comillas.edu)

era capaz de crear conocimiento y se dibujaba como un instrumento social muy valioso capaz de poner en juego valores y criterios que las sociedades necesitan para ser más justas y democráticas. Por eso conectar arte y educación es una de las herramientas más valiosas para el aprendizaje. A través de la producción artística construimos un espacio donde el arte se compromete con la nueva realidad social y tecnológica global, y que debe responder como fuente de nuevos significados, planteamientos y reflexiones sobre la realidad. Se convierte en una herramienta de crítica y de reflexión que permite, además, imaginar mundos posibles más equitativos. Y si esa producción artística es colectiva, favorece una transmisión del conocimiento horizontal, donde el espectador deja de serlo para convertirse en agente activo creador (Rancière, 2008).

Desde este marco de comprensión de la producción artística colectiva como herramienta de aprendizaje social, vamos a detenernos en la mediación artística como uno de los modelos de producción artística que genera saberes colectivos. A través de una experiencia con alumnas y alumnos universitarios de los grados de Educación Infantil y Primaria describiremos y valoraremos los aprendizajes colectivos que ponen en relación los acontecimientos sociales, la capacidad de observación y crítica y la subjetividad reflexiva de los participantes. La mediación artística puede ser una poderosa herramienta de transformación social en un entorno educativo universitario, especialmente con estudiantes que en un plazo breve se van a convertir en agentes sociales activos. Se busca con ello que conecten su sensibilidad social con la educación artística para experimentarse a sí mismos como productores, receptores y sujetos reflexivos de una creación artística (Gardner, 2005) y poner en marcha el principio de transferencialidad que deseamos para los educadores del futuro. Ante los acontecimientos del 8M español de 2018, nos preguntamos a través de una performance colectiva en qué medida la actividad y reivindicaciones sociales de las mujeres nos afectan en lo subjetivo y en lo profesional como futuros docentes.

Primero enunciaremos algunos elementos que describan la mediación artística en el contexto educativo universitario, teniendo como punto de partida la idea de la educación como proceso de descubrimiento de la realidad. Después describiremos la experiencia de producción colectiva a través de una performance, que se documentó con medios fotográficos y video. Analizaremos la creación mediada a través de tres elementos: lo corporal, lo emocional y lo performativo, pues ponen en relación la subjetividad reflexiva con el acontecimiento mediado. Por último, expondremos algunas conclusiones sobre la experiencia como herramienta de aprendizaje.

## 2. La mediación artística en el aprendizaje y la transformación social

La creación artística colectiva puede diseñarse para favorecer la producción de una creación autónoma colaborativa que tiene fin en sí misma, es decir, abrir en los participantes un espacio común reflexivo que cuestione lo que ocurre en nuestro entorno y pueda dar paso a valores sociales democráticos, apropiándose de ellos y generando cambio y transformación en los espacios sociales.

El hecho en sí de crear no ofrece obligatoriamente remedios para todas las deficiencias sociales, en este caso las discriminaciones por causa de sexo y género, pero puede servir de indicador y dar una orientación hacia la espontaneidad y el autodescubrimiento de la propia identidad en este contexto social desigual, y desarrollar la imaginación y la libertad interna para soñar otros contextos liberadores. Lo que produce mayoritariamente la actividad artística es la conexión del sujeto con su propia identidad individual y cultural, y le permite revisar su imaginario y acceder al universo simbólico social desde claves de respeto y tolerancia. A partir de experiencias artísticas se puede comprender como el “yo” y el “mundo” son representaciones mediadas por el entorno y la cultura y, por tanto, son narrativas revisables y dinámicas. Igualmente, facilita localizar aquellas situaciones de exclusión social que llevan implícitos conflictos personales que coartan la propia identidad. El proceso de creación facilita que la persona se posicione críticamente ante su realidad y haga un ejercicio de proyección hacia el futuro creando una narrativa personal más integrada. En casos de colectivos con exclusión social, al representarse en otros futuribles, se inicia un movimiento de transformación hacia el futuro. La representación proyectada a futuro es necesaria si se quiere salir de una situación de exclusión, pues capacita para la transformación. El colectivo participante, al igual que la infancia, juega simbolizando un mundo (investigan, exploran, inventan, elaboran conflictos y los resuelven dentro del juego), así el adulto puede recrear esta herramienta representativa para soñar su futuro. Así, produce un discurso, un texto simbólico que queda abierto a ser asumido (Barthes, 1994), que, al ser mediado por una experiencia performática, sin relación con el pasado (Torrens, 2007), se abre inevitablemente al presente y al futuro.

En el campo de la cultura y la acción social existen cada vez más experiencias de este tipo que utilizan la creación artística para provocar procesos sociales de cambio. Pero no es un fenómeno nuevo, en la medida en que, sin público y en espacios privados, se ha producido arte colaborativo (pensemos en artes como el tejido de tapices o el soplado de vidrio que necesitan necesariamente de un equipo para realizarse) durante muchos siglos.

John Dewey analizó esta experiencia, definiéndola como real y a la vez “recordatoria”, es decir, que deja una huella de realidad en la memoria, pues ha resultado significativa al producirse (Dewey, 2008). La experiencia se acerca de modo inconsciente a las capacidades individuales y modelando continuamente hábitos, ideas y dejando aparecer sentimientos y emociones. Según el autor la educación comienza al acercarse a las capacidades, intereses y hábitos del niño o niña, pero sin sacrificar lo que el adulto sabe y puede compartir. En este equilibrio entre lo que interesa al niño y lo que sabe el adulto como apunta Bruner equilibrando el excesivo optimismo de Dewey (Bruner,

1979) podemos encontrar también los intereses de los jóvenes destinatarios de nuestra experiencia. Como afirman Dewey y Bruner, con la experiencia artística pueden desarrollar un método propio y subjetivo de análisis activo que se proyecte posteriormente en la acción. Con ello se acercan a la complejidad de la vida y a un pensamiento complejo que huye de extremismos y simplificaciones a la hora de abordar los conflictos personales y sociales. Se recupera la dimensión reflexiva, donde los procesos del pensamiento son internalizaciones de las relaciones sociales, coloquios internos donde se transmite la cultura y se proponen visiones alternativas al mundo y fortalece la voluntad de explorarlo (López Fernández-Cao, 2020). El lugar educativo, ya sea la escuela primaria o la universitaria –y la política educativa– debe ofrecer un espacio de libertad a las y los estudiantes, donde se garantice el pensamiento crítico y la sensación de alternativas frente los límites del lenguaje sexista, clasista, homófobo y racista que hemos heredado. Un espacio que garantice la imaginación, representación y elección de lo que se puede ser más allá de lo que ya se es (Bruner, 1979).

Las prácticas de mediación artística han aumentado en España en estos últimos años especialmente por el aumento de la presencia de metodologías de producción de procesos de conocimiento colectivo (Knowles y Cole, 2008) en los entornos educativos y por la introducción del acompañamiento personal y grupal de personas en situación de vulnerabilidad. La asociación arte + educación y actividad social ha permitido dar respuesta a la necesidad de expresar situaciones de vulnerabilidad y problemas sociales emergentes y generar vínculos colectivos que puedan imaginar soluciones alternativas. Así, la mediación artística se puede plantear desde distintas perspectivas. Podemos entender la mediación como una práctica que utiliza el arte como herramienta de transformación social, para ampliar el territorio de la inclusión social y el desarrollo comunitario (Moreno, 2016). En esta mediación tienen protagonismo los colectivos vulnerables que al participar en estas prácticas adquieren autoconocimiento, autoconfianza y capacidad de expresión (Del Río, 2009) a la vez que desarrollan procesos de interiorización que los lleva a la intervención social con más confianza y conocimiento de los problemas que les afectan. Este tipo de mediación está estrechamente vinculado a la arteterapia donde se desarrollan proyectos de sanación y restauración personal.

La mediación artística también se puede entender como práctica que a través de experiencias artístico-culturales busca ampliar nuestra capacidad de sentir y de conocer, desde una mirada más crítica y disruptiva (Acaso y Mejías, 2017; Acaso, 2012), generando no solo un pensamiento crítico, sino una acción social activa y transformativa en distintos colectivos. La práctica mediada por el arte busca un conocimiento crítico colectivo, sinergias entre distintos agentes sociales (artistas, educadores, pensadores, activistas, etc.) y transformaciones en el lenguaje, los hábitos y los criterios sociales de convivencia.

Existe una tercera comprensión de la mediación artística que se centra en la intervención que se realiza en contextos museísticos entre las obras y el público. Nos interesan en este texto las dos primeras acepciones, pues la experiencia que hemos investigado aborda la conexión entre educación y transformación social mediada por el arte, más cercana al arte comunitario, el desarrollo cultural comunitario y la resolución de conflictos sociales.

En los dos primeros casos la Mediación Artística entiende el arte como el espacio mediador poniendo el acento en la metodología de los procesos artísticos como experiencia positiva y posibilitadora. Entiende el arte como medio transformador que permite solucionar los conflictos internos entre personas o conflictos públicos entre colectivos sociales donde no solo intervienen las ideas o creencias sino también las emociones, los sentimientos y las heridas. También confía en los efectos que tiene el arte sobre la salud integral de las personas y el bienestar de su entorno comunitario (Navajas y Rigo, 2008).

A caballo entre la educación artística y la educación cultural, la mediación artística tiene como objetivo hacer crecer a las personas y los colectivos sociales a través de una nueva cultura del aprendizaje común, la mejora de los sistemas educativos y culturales y la implicación de la educación en los procesos sociales que mejoran la calidad de vida de la población incidiendo en las asimetrías de la exclusión. A través de herramientas sensoriales, estéticas y creativas se insta a los participantes a construir su propio aprendizaje cultural para la propia vida y la de los otros. La mediación artística tiene una complejidad que aleja las prácticas artísticas del entretenimiento inmediato o la práctica manual. Provoca una situación de *extrañamiento*, perturbadora, que provoca reacciones de rechazo, curiosidad o inquietud y que a la vez derivan a conexiones improbables en primer término, pero posibles tras vincular colectivamente procesos complejos en una misma experiencia (López-Aparicio Pérez, I. y Cejudo Mejías, V., 2020).

La Mediación Artística recupera algunos conceptos desarrollados por la pedagogía, la psicología y el trabajo social (Moreno, 2010) y los vincula a los procesos de producción artística en beneficio de la persona: el desarrollo integral de la persona, las emergencias de las potencialidades y partes sanas de la persona, la elaboración simbólica de conflictos (conscientes o inconscientes) y posibles respuestas y por tanto superación de conflictos inconscientes y la toma de conciencia de la propia situación seguida de procesos de transformación y reinserción. Facilita trabajar también con el potencial expresivo del cuerpo, como elemento de interacción, comunicación y acción (Munevar y Díaz, 2009). La mediación es posibilitadora, al margen de los resultados, afirma Ascensión Moreno (2010). Interesa lo que promueve, lo que provoca recorrer.

Esta comprensión del arte como camino recorrido está presente en distintas artistas contemporáneas como Louis Bourgeois (París 1911-New York 2010), Eva Hesse (1936-1970), Ana Mendieta (1948-1985), o Käthe Kollwitz (Königsberg 1967- Moritzburg 1945). Entienden su obra en muchos casos como proceso de auto-terapia o proceso auto-transformativo, que intenta aceptar lo vivido, reparar heridas, restaurar lo roto y enfrenar el conflicto o los temores. Lo hacen desde la creación de artefactos artísticos que expresan una búsqueda de la identidad femenina no se basa

en la ciencia, una explicación lógica de discurso dominante de afectividad subjetiva y debilidad fisiológica femenina, sino desde el proceso creativo que media entre miradas y discursos (Lapeña Gallego, 2011).

La mediación artística sea individual o colectiva, se sitúa así en un territorio multidireccional de procesos transformativos donde la experiencia del participante y el trabajo en grupo alimenta un pensamiento crítico que abre nuevas vías de comprenderse. La deconstrucción de la identidad en el pensamiento feminista y en concreto en el arte, es fundamental para indagar en lo que aceptamos como “ser”, en lo subjetivo, en el nivel de las creencias interseccionadas y en el nivel de los discursos sociales. A través de los procesos de creación esta identidad es susceptible de ser modificada según las situaciones. El mediador o mediadora parte de la idea de que el sujeto es capaz de crear y deja que la identidad no se fije en un lugar, sino que el juego creador se desvincule de las presuposiciones y prejuicios que acotan el territorio de la identidad. Esto subvierte los discursos establecidos sobre las mujeres y los hombres y abre caminos de desvinculación de aquellas construcciones identitarias que nos incomodan. Las propuestas del arte feministas implican una conciencia de la historia y del papel del arte en esa historia. Deconstruyen las identidades femeninas para preguntarse sobre las relaciones de poder que delimitan y modelan las interacciones sociales. La acción artística, al modo de las artistas nombradas antes, contribuye a destacar los posicionamientos de las mujeres y los hombres como sujetos activos en la autorrepresentación de su cuerpo, desmarcándose de lo pautado (objeto sexual/poseedor). En este sentido las nuevas expresiones de representación artística, y en nuestro caso particular la performance, desvinculan también simbólicamente de la cultura patriarcal heredada y buscan articular un nuevo lenguaje identitario y comunitario en diversidad. Con ello la mediación artística facilita reelaborar autobiografías de las participantes diversas en prácticas y en temáticas subjetivas. Se producen movimientos entre la identidad asignada, la identidad aprendida y la identidad internalizada (Lagarde, 2000), transformando sus significados subjetivos, simbólicos y efectivos. El proceso de mediación artística culmina reconstruyendo los sentimientos de seguridad y estabilidad personal y mejora los procesos de intercambio y reciprocidad.

### 3. Transformación educativa y artística desde lo corporal, lo emocional y lo performático

Como explicábamos en el apartado anterior, la mediación artística pone en tensión las dos dimensiones de la creación artística, la expresión y la comunicación en un proceso transformativo. A la mediación le interesa más el proceso que el producto final donde se producen las revinculaciones afectivas y efectivas, los aprendizajes significativos y la resignificación simbólica de la realidad identitaria (Moreno, 2016). Al elegir para nuestra experiencia una metodología artística performática, hemos puesto en movimiento el juego de las transformaciones simbólicas en algunos ámbitos significativos de la identidad personal. Estas dimensiones (lo corporal, lo emocional y lo performático) se intersectan en el proceso de modo rizomático, sin un orden jerárquico de importancia, en una elaboración transformativa simultánea de la propia autopercepción como sujeto.

Ponemos así en relación arte y educación en un contexto colectivo, donde no solo se transforma rizomáticamente la identidad personal sino que las identidades en transformación de los otros también se vinculan e intersectan a la propia. La creación colectiva permite experimentar y reflexionar sobre aspectos clave del centro de interés de la temática elegida para la performance. En el desarrollo de la performance los diálogos casuales sostienen una reflexividad consciente entre varios sujetos. La mirada feminista sobre la identidad a través de una performance colectiva sitúa esta reflexividad en el contexto social de los iconos femeninos y masculinos y crea un espacio de encuentro donde se siente, se piensa, se intercambian descubrimientos, se crea y se recrean, imaginando colectivamente, abordajes posibles al problema de la presión social sobre el sujeto. Un colectivo de futuros docentes, si se consolida en la experiencia como *comunidad con un pensamiento creativo compartido* (Bang & Wajnerman, 2010), se va a encontrar en mejores condiciones para reflexionar sobre su identidad personal y su identidad como docentes (Palacios, 2009) y hacerse a sí mismas protagonistas de la transformación de sus propias realidades desde una mirada feminista. La práctica de comunidad de pensamiento creativo compartido construye relaciones simétricas conscientes de los sujetos que comparten. Este compartir empieza siempre desde el cuerpo y las emociones que mueven esos cuerpos.

La creación colectiva busca conectar lo cognitivo con lo emocional y lo corporal (Bisquerra, 2005), pues el movimiento del cuerpo es capaz de construir procesos comunicativos igual o más efectivos que la expresión oral. Se trata de una vía eficaz de expresión de sentimientos, emociones, sensaciones y vivencias que se abren a un tiempo y un espacio experimental “transicional”<sup>2</sup> para el desarrollo personal y social (Cyrulnik, 2009). Vamos a detenernos en estos tres elementos brevemente, para comprender mejor los vínculos que establecen entre ellos y las posibilidades que desencadenan.

**Lo corporal.** La expresión artística contiene un fuerte componente expresivo fisiológico, relacionado con el movimiento de cuerpo y la habitación del espacio. No sucede solo en la danza, el teatro, la escultura y la performance, sino también otras artes visuales que elaboran la representación moviéndose entre las dos y las tres dimensiones. El movimiento corporal permite entrenar y mejorar las cualidades físicas e incorporarlas a la comunicación como parte importante de los mensajes y significados. El cuerpo y su movimiento (o estatismo) es expresión de la vivencia de las interacciones sociales (Schinca, 2000). Representa el estado emocional que se cristaliza en mecanismos psíquicos que suman las experiencias del pasado y del presente y elaboran la idea que se tiene de uno mismo y de las propias poten-

<sup>2</sup> Tomando como referencia la definición de Winnicott. Cfr. Winnicott, D.W. (2002). *Realidad y Juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.



cialidades (Moreno, 2010). El estereotipo femenino patriarcal dicta que el cuerpo de las mujeres debe moverse poco, ser comedido y suave en sus movimientos. A esta perfección de la identidad corporal femenina se añade la rigidez corporal del docente como autoridad. Razón y conocimiento no son compatibles con un movimiento corporal libre, pues la exigencia en el aprendizaje se muestra corporalmente con estaticidad, ya que se trata de un trabajo intelectual. Sin embargo, en lo que respecta al profesorado de Educación Infantil y Primaria, la idea de maternidad se intersecta con el papel de docente, por lo que en las figuras de maestras de Infantil y Primaria (especialmente en el primer ciclo) es más frecuente que el cuerpo se libere un poco de esa rigidez en beneficio de un modelo femenino más maternal, donde el contacto físico es fundamental para la acogida de los alumnos y alumnas. Esto supone, que el estereotipo de maestra esté ligado a los atributos patriarcales corporales de la madre: acogida, sostenimiento, movimiento suave, receptividad, pasividad.

La experiencia pretende explorar todas estas expresiones corporales y dar cauce a otras que están presentes en los sueños y los deseos de los participantes en contraste con las expectativas sociales. El trabajo corporal fortalece el componente emocional, porque mejora la percepción y la aceptación del propio cuerpo en el mundo al preguntarnos junto a otros quién soy al moverme, al sentir en la propia carne, al notar mis cambios físicos, al acoger los estímulos del exterior y hacerlos míos o rechazarlos.

**Lo emocional.** Pensar desde las emociones (alegría, tristeza, esperanza, temor, ira, curiosidad, etc.) ayuda a familiarizarse con la complejidad de los acontecimientos de la vida que nos mueve y nos cambia. Las emociones pertenecen al territorio de las certezas que se vinculan a nuestra cognición en una búsqueda integral de la autoconciencia. Emocionarse es la respuesta a la obra de arte (Bisquerra y Bisquerra, 2012). La Performance utiliza esta respuesta para indagar en las elaboraciones emocionales y cognitivas sobre la percepción de la identidad. La reacción al estereotipo, ya sea susto, temor o vergüenza (Dewey, 2008), ha de tenerse en cuenta para analizar como se construye la identidad a través de la interacción (mensaje y reacción) entre medio y sujeto. Ese análisis comienza por la elaboración de un sentimiento, que puede quedar por la presión social oculto a la vista de los demás, pero que se prolonga en la persona, a veces permanentemente. Con la acción artística hacemos emerger la emoción y su elaboración (el sentimiento) para que dialogue con las expectativas estereotipadas. Se canaliza su expresión y se imagina una apropiación diferente de la misma, que tenga en cuenta el temor o la vergüenza como elementos que producen divergencias posibles en la identidad y no como represores de esa identidad. El temor visualiza los elementos amenazantes del ser mujer o del docente mujer (o docente hombre) y la vergüenza pone en juego la reacción voluntaria y consentida de transformación identitaria (Dewey, 2008). Se trazan nuevas interdependencias entre sentimientos y conciencia de ser, resultando elaboraciones cognitivas inesperadas que trazan otros rumbos en la definición de la identidad personal y colectiva.

Los sentimientos que surgen de la respuesta emocional a la estereotipación del ser docente y mujer se comparten en la performance con los otros participantes, dándose el intercambio cognitivo y que elabora otras narraciones sobre la identidad del conjunto de participantes. La experiencia performática provoca movimientos extáticos de lo sentido a lo re-pensado, en el intercambio colectivo.

**Lo performático.** La acción artística tiene como objetivo abrir espacios de diálogo sobre supuestos culturales dominantes y lograr con ello una agencia política que intervenga en la realidad social. Su provocación emocional hace pasar de la evocación a la praxis del empoderamiento y del cambio social (Dezin, 2003). Se trata de un movimiento crítico, físico, simbólico y cognitivo, que se redirige hacia la justicia social e imagina nuevas y diversas formas de entender y vivir en el mundo (Knowles y Cole, 2008). El espacio físico que se abre posibilita el espacio simbólico a través de la experiencia artística y la actividad lúdica. El diálogo del colectivo participante ocupa ese espacio simbólico permitiendo exteriorizar emociones, conflictos, recuerdos y acontecimientos sin sentirse juzgados, sino en un espacio de seguridad que canaliza la comunicación a través del juego de la escenificación. La persona se mueve poniendo fuera de sí pensamientos y emociones y observando como esto interactúa en convergencias o divergencias con lo que los otros externalizan. Se dan, por tanto, transferencias emocionales y cognitivas que enriquecen el pensamiento colectivo y sirven para repensar la temática tratada en la performance. La performance es un espacio privilegiado de deconstrucción, restauración y reconstrucción de las identidades (Alexander et al., 2005). La cinestesia emergente en el cuerpo (óptica, táctil, olfativa, de equilibrio o auditiva) ayuda a percibir los cambios emocionales de la comunicación no verbal que queda abierta para que el contexto espacial reubique y reelabore la interpretación cognitiva compartida de la realidad (Torrens, 2007). Con ello se localizan ausencias, espaciales y simbólicas, de conceptos que se desea reimaginar para una mejor vivencia social. En este sentido, la performance se infiltra de forma rizomática en lo insospechado a través de la curiosidad y el deseo de empatía y de conocimiento sobre la realidad del otro u otra.

Ya hemos dicho que en la performance hay una ruptura de las correspondencias que conforman el modo de pensar convencional (Torrens, 2007) para soñar y elaborar sentidos, referencias y sugerencias alternativas que transformen el medio donde se dan estos convencionalismos. Su arbitrariedad inicial, puede dar lugar a una subjetividad reconstruida desde otras claves más justas y solidarias. Se aumenta la polisemia en la respuesta a la problemática propuesta, pero también las claves de interpretación e intervención creativa en el imaginario social. En el caso de la identidad docente vista desde perspectiva de género, el espacio abierto por la performance permite dejar emerger distintas interpretaciones sobre el oficio de docente como mujer u hombre y desfocalizar determinadas expectativas sociales vinculadas a la mirada de género para dejar paso a otras codificaciones de la identidad del oficio.

Cuerpo, emociones y performance se alían en el juego de resignificación de la identidad de las futuras maestras fortaleciendo las claves emancipatorias personales. Del mismo modo, recodifican la vocación de docente vinculada a las relaciones de crecimiento y no a los estereotipos patriarcales sobre la profesión.

#### 4. Arte transformativo: una experiencia de producción artística con alumnado de Educación

Una vez presentadas las líneas de intersección rizomáticas entre la educación y el arte que se tejen en la mediación artística, pasamos a describir la experiencia performática realizada con las estudiantes de Educación Primaria que ha propiciado el análisis de esta herramienta educativa.

##### 4.1. Motivación inicial

A raíz de las movilizaciones previas de los colectivos feministas españoles para el #8M de 2018, las estudiantes expresaron su preocupación sobre esta problemática social que las afectaba especialmente como mujeres jóvenes y estudiantes de Educación, no solo a nivel personal, sino como responsables vicarios futuros de la educación en igualdad de niños y niñas. Se trataba de un grupo de 31 estudiantes de cuarto curso de los cuales solo 5 alumnos eran varones, todos ellos y ellas de edades comprendidas entre 21 y 22 años<sup>3</sup>. En el transcurso de las conversaciones previas sobre las reivindicaciones de los grupos feministas sobre la igualdad real de las mujeres en la sociedad, surgió la idea de analizarlo como un tema específico en clase. Se les propuso entonces hacerlo desde la metodología de Investigación Basada en las Artes (IBA o Arts Based Research, ABR), es decir, hacer la reflexión no desde el discurso sino desde la acción performática del proceso de creación artística (Marín Viadel, 2005). En este sentido y desde esta demanda colectiva, la mediación artística se constituyó como herramienta privilegiada para desencadenar la reflexión.

La acción artística cumple una característica de la pedagogía liberadora (Freire, 1970), esto es, partir de las experiencias y los intereses del colectivo para trazar vías de transformación personal y social con el objetivo de una sociedad más justa y solidaria. La acción se realizó en 8 de marzo de 2018, coincidiendo con las celebraciones del día de la mujer trabajadora que fue día lectivo, en el entorno seguro de la facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia de Comillas. La experiencia se documentó a través de video y fotografía.

##### 4.2. Propuesta de creación colectiva

La performance se diseñó como proceso reflexivo a la vez que proceso creativo. Tomando como referencia simbólica un delantal, las tres fases de la performance incidían en el símbolo de formas diferentes como objeto transicional y transformativo que se proyectaba sobre las participantes.

El símbolo del delantal fue tomado de las consignas de los movimientos feministas para el #8M de 2018. El delantal traía al espacio y el tiempo de la performance el imaginario femenino patriarcal, dejando emerger los conflictos inconscientes sobre ese imaginario y representando lo reprimido en los participantes por causa de los estereotipos patriarcales. Así, partiendo de un objeto convergente con el imaginario de la discriminación sexual, se produjo un proceso de transformación reivindicativa del objeto como herramienta liberadora. Y esta transformación se producía sobre el propio cuerpo, ya que el delantal envolvía los cuerpos de los y las participantes, por lo que la transferencia del delantal se hacía directamente a lo corporal, tejiéndose con las emociones que surgían como respuesta a las acciones compartidas dentro del proceso.

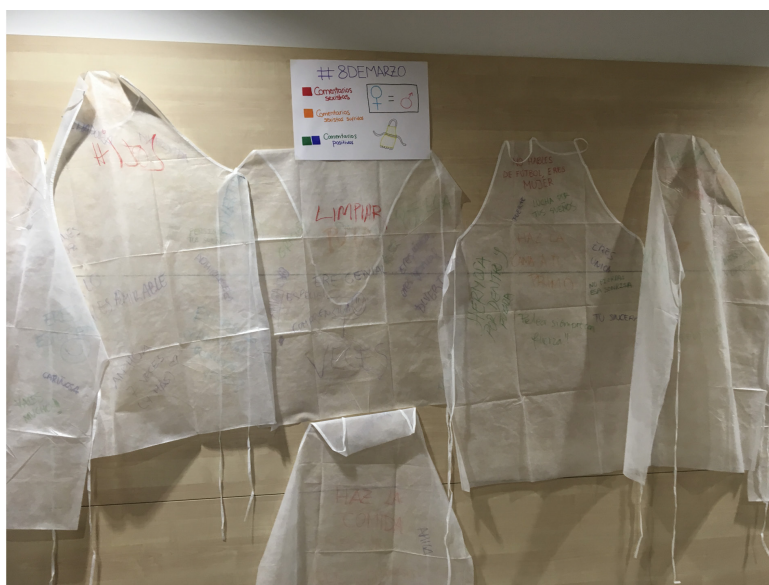


Imagen 1. Delantales al final de la acción.

<sup>3</sup> Por una mayoría de participantes mujeres, hablaremos a partir de ahora en femenino.

Las tres fases (imagen 1) seguían un orden transferencial:

**Fase creativa.** se plantea la acción y se realiza con las participantes, pasando por tres momentos.

1. Momento 1: Dejar emerger el imaginario sexista que tenía que ver con los estereotipos patriarcales femeninos y hacia la profesión de docente mayoritariamente feminizada. En esa primera fase todas las participantes tenían en su mano un rotulador rojo con el que escribían palabras o frases de ese imaginario sexista en el delantal de otras participantes. El gesto quería producir un efecto de “tatuado” ya que era necesario que el participante aportara su cuerpo para que la palabra se pudiera escribir sobre el delantal. En el proceso los participantes se movían por el espacio de acción interviniendo en el delantal de otros participantes, leyendo y estableciendo pequeños diálogos sobre lo escrito. En esos diálogos se observaban preguntas, explicaciones y algunos debates iniciales sobre las ideas escritas.
2. Momento 2: Hacerse consciente de la incidencia de ese imaginario sexista en mí y en los demás. Una vez teorizadas en el nivel de la conciencia algunas ideas sobre los estereotipos femeninos en lo personal y en la docencia, inevitablemente emergían experiencias personales en las que se habían vivido situaciones de discriminación. Todas las participantes disponían en esta fase de un rotulador naranja con el que se solicitaba a otro participante que escribiera esa experiencia en el propio delantal. La acción obligaba a explicar primeramente a la otra persona el suceso, las palabras, las reacciones y las emociones vividas, para que la otra persona pudiera comprender el acontecimiento y hacer la síntesis sobre el delantal. Esto produjo un gran movimiento espacial de idas y venidas no solo de personas sino también de historias. Algunas de estas narraciones captaron la atención de varias personas a la vez, generándose grupos de discusión sobre lo sucedido y decidiendo en colectivo como sintetizarlo en el delantal de la narradora. Esto supuso un enriquecimiento cognitivo sobre las situaciones de conflicto y discriminación que generan las identidades estereotipadas sobre las mujeres.
3. Momento 3: Visibilizar propuestas, ideas y sueños para subvertir la realidad compartida. El proceso buscaba dar respuestas alternativas a las situaciones que sostienen los imaginarios patriarcales. Cada participante disponía de un rotulador azul o verde. La pauta propuesta invitaba a escribir en el delantal de otra persona ideas o acciones que contrarrestaran, desde lo creativo y lo empoderante, los aprendizajes de culpa que generan los estereotipos machistas. De esta manera se produjo un intercambio de ideas y de apoyos solidarios donde aquello que dejaba huella en el cuerpo y en las emociones era sostenido no solo por la persona individualmente sino por un entramado de estrategias colectivas que se iban creando y, reflexionadas, se introducían en el imaginario. La flexibilidad y divergencia de estas estrategias desbloqueaba algunas emociones anteriores y fortalecía la acción de los asistentes. Se consolidaban, así, algunos entramados transformativos solidarios que permitían abordar las discriminaciones por género y por feminización de la docencia con más confianza y sustento colectivo.

**Fase reflexiva.** Tras cada momento de la fase creativa se volvía al círculo de la asamblea inicial y se evaluaba la experiencia. Este momento es especialmente importante porque evalúa y analiza la toma de conciencia de aspectos que, al verbalizarlos en colectivo, se ordenan, refuerzan y se incorporan a nuestro conocimiento. Si no se realizara este momento, correríamos el riesgo de perder el aprendizaje vivido. Las imágenes surgidas en el desarrollo de la acción se fijan en la acción reflexiva con conceptos y comprensiones y definiciones, que permite un mejor conocimiento de lo vivido y una mejor proyección del aprendizaje hacia la vida social. Los significados simbólicos toman cuerpo y se visibilizan y empujan hacia una práctica de lo vivido en la vida cotidiana. En este momento la capacidad de escucha y de no juzgar del artista es fundamental para dejar fluir los aprendizajes entre participantes y favorecer el intercambio y el deseo de transformación. Este ejercicio es lo que Freire llama “apropiación” de la realidad histórica: “El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual *las mujeres*<sup>4</sup> se sienten sujetos.” (Freire, 1996, p. 94).

**Fase comunicativa.** En el transcurso de la fase reflexiva se decidió por consenso compartir la experiencia vivida y los aprendizajes realizados con otras alumnas de la facultad (imagen 2). Se aprovecharon los descansos de la jornada para acercarse a otros alumnos y llevarlos de sus clases a los pasillos para mostrar la instalación y explicar la acción realizada. Se produjo así, una transferencia entre las participantes de la performance y otros estudiantes que prolongaba la acción hacia un compromiso social visible (Mesías-Lema, 2018).

Acción y cuerpo, emoción y reacción, diálogo y huella, símbolo y transformación, expresión verbal y creación colectiva, permitieron movernos en un universo espacial seguro e imaginado que daba lugar a acciones transformativas posteriores, en la propia vida y en el entorno social.

<sup>4</sup> En el original de Freire dice “los hombres” pero nos ha parecido apropiado, dado el contenido del texto cambiarlo por “las mujeres” para seguir con la pauta de nombrar en femenino.





Imagen 2. Colocación de los delantales en los pasillos de la facultad.

### 3.3. Algunas claves del proceso de creación colectiva que posibilita la mediación artística

Quisiéramos mencionar algunas claves que han estado presentes en la experiencia performativa y que son reforzadas por la metodología de la mediación artística. Estas claves han estado presentes en la experiencia vivida con las alumnas de Educación.

**Mediación y provocación.** La mediación aprovecha el extrañamiento como herramienta pedagógica para iniciar procesos de reflexión y de acción. Del propio extrañamiento se desprenden reacciones y vivencias como lo inesperado, el placer, las conexiones improbables, el humor y la ironía, la incomodidad y el cuerpo sorprendido. En este caso la entrega del delantal supuso un momento inesperado, incomodo y de risas nerviosas que captó inmediatamente la atención de las participantes (imagen 3). Estas experiencias y otras posibles provocan un movimiento personal donde algunas alumnas se vieron sorprendentemente involucradas, experimentando placer en la introspección, la expresión y el descubrimiento.

**Hacer consiente lo que es inconsciente.** La mediación parte de las capacidades individuales y grupales, permitiendo su desarrollo y caminar hacia alternativas posibles. Este proceso se da una toma de conciencia. Tomar conciencia de lo presente desarrolla la visualización del cambio actuando en el descubrimiento de habilidades desconocidas u olvidadas y en la comprensión y construcción de la identidad. Esto quiere decir que la identidad reflexionada ayuda a cuestionar los roles asumidos como propios y da posibilidad de desvincularse de discriminaciones y concepciones negativas sobre la persona y sobre lo femenino. Esta ruptura ha alentado procesos de resiliencia (Moreno, 2016) para algunas alumnas que con más confianza enfrentan la vida y su profesión de docentes.

**La colaboración como herramienta de transformación.** La mediación ofrece como herramienta social poderosa la convergencia entre creación artística y creación colectiva (Moreno, 2016) poniendo en relación valores individuales con valores colectivos que buscan una mejora de las condiciones de vida de las personas. La colaboración para verbalizar los sufrimientos personales y como esas emociones se hacen presentes en el cuerpo y a través del cuerpo desencadena en los participantes operaciones cognitivas y emocionales indisolubles que la creatividad toma para enfrentar el conflicto interno de no aceptación o sufrimiento (López Fernández-Cao, 2008). La creatividad trabaja a la vez estos elementos cognitivos culturales y emocionales transformándolos a medida que frustración, incapacidad y culpabilidad dan reduciendo su protagonismo para dar paso a la confianza, la autoestima y la autonomía en la propia vida (imagen 4).



Imagen 4. En la creación se necesitan unas a otras.



**El cuerpo como espacio de verbalización.** El símbolo del delantal como objeto transicional entre la expresión corporal y la comunicación experiencial ha supuesto introducir a los participantes en otro lenguaje más allá del verbal. El delantal ha funcionado como metáfora del mundo y de su mundo, como un puente entre el yo dañado y el exterior real y posible. Con el espacio corporalizado del delantal se ha podido abordar el conflicto no como algo externo, sino como un andamiaje en construcción interno pero permeable, dúctil, intuitivo y catalizador de verdades subjetivas que desean ser tomadas en cuenta (imagen 5).



Imagen 5. El cuerpo como espacio de la creación.

**El proceso creativo como producción de otros futuros.** El proceso creativo colaborativo es un espacio de posibilidad. La experiencia nos ha recordado que solo en el encuentro y el contraste con el otro puedo encontrar mejores y más profundas respuestas a los dilemas que me bloquean existe un mismo sentimiento. Yo soy punto de partida, pero debo pasar por el otro para que se produzcan condiciones de posibilidad para mi propia transformación individual. En la medida que el sujeto participa de este proceso excéntrico y concéntrico también se produce una transformación colectiva (Collado, 2012). Ambos procesos combinados tienen la capacidad de revertir la exclusión ofreciendo respuestas y futuros posibles donde los participantes comienzan a involucrarse de una forma diferente.

**El proceso transformativo para todos.** La presencia de varones amplió el espacio de la acción ya que hicieron visibles aquellas problemáticas sobre su identidad masculina que emergían. La mayoría de estas problemáticas tenían que ver con la elección de una profesión profundamente feminizada, por lo que experimentaban un conflicto interno y social sobre su propia masculinidad (imagen 6). El intercambio con las compañeras permitió una visualización de un conflicto que remitía al cuerpo de las mujeres pero que se expandía en otros contextos y situaciones vitales.



Imagen 6. Alumnos escribiendo sobre sus cuerpos.

**Presencia de los efectos de la mediación artística.** Tomando como referencia la tabla de Asunción Moreno (2016, p. 49) sobre los efectos de la mediación artística:

- Fomenta el acceso a la cultura
- Proporciona una mirada no estigmatizada
- Es un espacio potencial y de experimentación segura
- Desarrolla la resiliencia
- Promueve el empoderamiento
- Posibilita los procesos de simbolización
- Es una forma de mediación en resolución de conflictos,

podemos afirmar que muchos de estos efectos se han evidenciado en el proceso creativo de la performance. No solo se ha producido un aprendizaje cultural sobre la performance, sus iniciadores y su desarrollo, sino que en ella a través de la delimitación de un espacio de experimentación segura se ha podido compartir las heridas y problemáticas personales al tiempo que se sentían reforzados en su empoderamiento. En algunas participantes el descubrimiento de su resiliencia y su capacidad de superación fue muy visible, incluso se expresó con agradecimiento hacia sus compañeras. Una de las visibilizaciones más importantes fue la adquisición de recursos personales para esta resiliencia y para la resolución de conflictos provocados en sus ambientes por el imaginario estructural patriarcal. Estamos situándonos en el marco de una *creación estética liberadora* que, a través de lo simbólico, rescata los traumas internos para transformarlos en potencial personal y social. Es liberadora en cuanto reconoce y afianza las diversas alteridades, subjetividades y conocimientos que el imaginario patriarcal estigmatiza y somete, así como al fortalecimiento de valores y acciones que tienden a incluir a las mujeres en contextos igualitarios para formar comunidades de aprendizaje y profesionales solidarias, equitativas y recíprocas.

#### 4. Conclusiones: Transformar la educación a través del arte

La experiencia que surgió en un primer momento de forma espontánea y casual ganó a lo largo del proceso en complejidad y profundidad: las participantes fueron prestando más atención a la construcción del imaginario colectivo patriarcal sobre las mujeres, al tiempo que hacía crítica de él y se soñaban cambios para subvertirlo.

Las participantes incorporaron progresivamente recursos y estrategias para repensarse y representarse a sí mismas, apropiándose de argumentos, imágenes, recursos personales o acciones que modificaran su educación de género a través de su educación artística. La flexibilidad del propio proceso rizomático de la creación colectiva se adapta a los movimientos corporales y simbólicos de las participantes que van incorporando a su identidad nuevos elementos liberadores. El interés y participación en crecimiento favoreció de forma positiva un espacio seguro de juego y representación, al tiempo que el imaginario cultural quedaba atravesado por nuevas propuestas y visiones.

El arte transforma. Lo hace de manera definitiva, porque en el ejercicio de extrañamiento y creación artística las operaciones cognitivas y emocionales producidas nos configuran como sujetos de otra manera, alojando en nuestra memoria (corporal e identitaria) otra forma de ser personas en sociedad. Es imprescindible la presencia de este ejercicio en la educación, donde el arte puede ser, como hemos mostrado, mediación e instrumento de cambio. No es frecuente que en los entornos educativos y en la formación del profesorado se utilice el arte como mediación o metodología. Menos todavía para la indagación o la investigación colectiva.

Sin embargo, las experiencias como la que hemos presentado en este texto nos recuerdan que cuerpo y cognición están profundamente relacionadas y que la introducción de la percepción y la expresión en el aprendizaje es de suma importancia para la transición social a modelos más equitativos y ecojustos. El proceso de creación es proceso modificador de la realidad. Si este proceso es colectivo, nos encontramos en una situación más compleja, más rizomática, pero más estable en sus resultados sociales y culturales obtenidos. En ese tejido orgánico más consolidado no se anula la individualidad sino que se reposiciona en relaciones más justas. La experiencia performática ha implicado dialogar, negociar, escuchar, aceptar y reconocer a las otras para poder producir una obra final conjunta. Es necesario por tanto en estos procesos dedicar tiempo a la complejidad de los aspectos colaborativos de la acción creadora.

Con los procesos de mediación artística indagamos en nuevas cosmovisiones de la realidad. Es concebir al ser humano en relación con sus semejantes, con sus circunstancias, con el universo, y apropiarse del espacio en el que nos movemos para dejar que él se mueva con nosotros, en libertad, a través del encuentro. La creación artística contiene esa libertad, la expresa en el juego simbólico y la imaginación de los improbables. Por eso podemos decir que la creación artística lucha por la vida mejor vivida y la libertad compartida en colectivo y recrea nuevas respuestas para el futuro. La mediación artística y el artista-docente alimenta permanente la evolución de este juego de realidades al confrontar con las participantes la historia asumida y la arrebatada. La creación final se verá infiltrada por un espíritu de compromiso de la participante que se ha dejado atravesar por esa estética liberadora y ha asumido como propia la tarea de la construcción sociohistórica.

Por último, la mediación artística afianza los deseos de muchas mujeres de enfrentar las barreras de género del mundo y las ofrece algunas herramientas con las que comprometerse en la creación de un imaginario identitario

femenino plural y libre. Las complicidades entre educación y arte favorecen un pensamiento crítico que no solo es cognitivo, sino que implica cuerpo, emociones y acción. Con ello estamos asistiendo a una mejor conciencia identitaria personal y colectiva capaz de crecer, transformarse y aceptar la diversidad de la otra, que es en definitiva uno de los objetivos fundamentales de la educación hoy, vivir en claves de inclusión y diversidad (imagen 7).



Imagen 7. Una idea del nuevo imaginario propuesto en el momento final de la fase creativa.

## Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. y Mejías, C. (2017). *Art Thinking*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid: La Catarata.
- Alexander, B. K., Anderson, G. L., Gallegos, B. P. (2005). *Performance Theories in Education. Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Bang, C. & Wajnerman, C. (2010). Arte Y Transformación Social: La Importancia de la Creación Colectiva en Intervenciones Comunitarias. *Revista Argentina de Psicología*, 48, 89-103.
- Bisquerra Alzina, R. y Bisquerra, A. (2012). Musica i educación emocional. *Guix. Elements d'acció educativa*, 385, 23-41.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (or. 1962, 1979). "After John Dewey, What?". En Bruner, J. (or. 1962, 1979). *On Knowing. Essays for the Left Hand*, pp.113-126. Belknap Press of Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.
- Bruner, J. (or. 1962, 1979). "Art as a mode of knowing". En Bruner, J. (or. 1962, 1979). *On knowing. Essays for the Left Hand*, pp. 59-74. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Cyrułnik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de pedagogía*, 393, 42-47.
- Collado, A; Rodrigo, J. (2012). Transductores. *Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Granada: Centros José Guerrero.
- Dewey, J. (or. 1934, 2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Denzin, N. K. (2003). *Performance ethnography: Critical/ pedagogy and the politics of culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freire, P. (or. 1970, 1996). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, W. E. (2005). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Knowles, J.G. y Cole, A.L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Los Ángeles: SAGE.
- Lagarde, M. (2000). Claves feministas para la mejora de la autoestima. Madrid: Horas y Horas.
- Lapeña Gallego, G. (2011). ¿Feminismo o necesidad?: El proceso artístico en la obra de Eva Hesse y Ana Mendieta. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 101-116. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146241>
- López-Aparicio Pérez, I. y Cejudo Mejías, V. (2020). La mediación cultural a través de la práctica artística. Cuando no existía la palabra... *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, 15, 121-134.
- López Fernández Cao, M. (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y educación en tiempo de crisis*. Barcelona: Fundamentos
- López Fernández Cao, M. (2008). Cognición y emoción. El derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso*, 31, 221-232.
- López Fernández Cao, M. (2000). *Creación artística y mujeres, recuperar la memoria*. Madrid: Narcea.

- Marín Viadel, R. (2005). "La investigación educativa basada en las artes visuales o 'arteinvestigación educativa'". En Marín Viadel (ed.) (2005). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada y Sevilla, 223-274.
- Mesías-Lema, J.M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad, *Comunicar*, 57, 19-28.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Octaedro.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/2. <https://rieoei.org/historico/expe/3422Moreno.pdf>
- Munevar M., D. I., & Díaz C., N. S. (2009). CORP-oralidades. *Arteterapia. Papeles De Arteterapia Y educación artística Para La inclusión Social*, 4, 63 - 77. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110063A>
- Navajas, R. y Rigo, C. (2008). Arte y expresión Corporal: Una fusión para contribuir en la formación del docente. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 189-202.
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 4, 197-211.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Bordes Manantial.
- Río, M. del (2009). Reflexiones sobre la praxis en Arteterapia. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión social*, 4, 17-22.
- Schinca, M. (2000). *Expresión corporal: Técnica y expresión del movimiento*. Barcelona: Cispaxis.
- Torrens, Valentín (ed.) (2007). *Pedagogía de la performance*. Huesca: Diputación provincial de Huesca.
- Winnicott, D.W. (2002) *Realidad y Juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.