

# Radical fragility: la construcción de experiencias educativas inclusivas a través del arte<sup>1</sup>

Gemma París-Romía   
Silvia Blanch-Gelabert 

<https://dx.doi.org/10.5209/arte.98515>

Recibido: 14 de octubre de 2024 • Aceptado: 31 de marzo de 2025

**Resumen:** La incorporación de las artes en la educación puede entenderse como un acto de fragilidad radical, en tanto que abre espacios de sensibilidad, escucha y pensamiento especulativo en contextos marcados por la homogeneización y la eficiencia. Concebir la investigación artística como herramienta de conocimiento implica reconocer la práctica artística como una forma legítima de comprensión del mundo, articulada desde múltiples lenguajes y siempre vinculada al contexto vital de quienes crean. No basta con ofrecer a la infancia un contacto puntual con técnicas artísticas; es necesario generar condiciones para que niñas y niños puedan investigar artísticamente, desarrollando su imaginación, intuición y pensamiento crítico. Este enfoque requiere que los docentes se involucren en la práctica artística o colaboren estrechamente con artistas activos, integrados de manera continuada en la vida del aula, más allá de intervenciones puntuales. Aunque existen iniciativas educativas que integran el arte de forma significativa, estas siguen siendo escasas. En la mayoría de los centros, las artes ocupan un lugar marginal, limitando las posibilidades de especulación, sensibilidad y creación de los estudiantes.

Este artículo analiza dos casos paradigmáticos de integración profunda del arte en la educación. El primero es el legado de Ruth Asawa (1926-2013), artista y educadora que vivió la creación como un proceso continuo, entrelazando su obra escultórica con su vida familiar y su compromiso pedagógico. Para Asawa, arte y educación eran dimensiones inseparables de una misma experiencia. Inspirado en trayectorias como la suya, surge el proyecto europeo *Interstice. Encounters between artists, children & educators*, una iniciativa internacional que promueve la colaboración entre artistas y docentes desde la infancia hasta la universidad. Presentamos aquí algunas de sus evidencias, que ilustran cómo el arte puede convertirse en motor de innovación educativa, sensibilidad colectiva y transformación social.

**Palabras clave:** artistas, pensamiento artístico, co-creación, educación, maestras de infantil.

## ENG Radical Fragility: Building Inclusive Educational Experiences Through Art

**Abstract:** The incorporation of the arts into education can be understood as an act of radical fragility, as it opens spaces of sensitivity, attentiveness, and speculative thinking in environments often dominated by standardization and efficiency. Viewing artistic research as a legitimate form of knowledge means recognizing artistic practice as a way of understanding the world expressed through multiple languages and deeply rooted in the life experiences of those who create. It is not enough to offer children occasional exposure to artistic techniques; it is essential to create the conditions for them to engage in artistic inquiry. This fosters imagination, intuition, and critical thinking at the heart of their development. Such an approach can only be sustained if educators are themselves involved in artistic practice or if strong, ongoing collaborations are established with active artists who are not merely external guests but embedded in the educational process. Although some educational initiatives successfully integrate the arts, these remain the exception. In most schools, the arts still occupy a marginal and fragmented role, limiting students' opportunities to connect their thinking with open-ended forms of creation and sensitivity.

This article explores two meaningful examples of deep artistic integration in education. The first is the legacy of Ruth Asawa (1926-2013), an artist and educator who lived creativity as a continuous process, intertwining her sculptural work with motherhood and teaching. For Asawa, art and education were not separate spheres, but interdependent aspects of life. Inspired by this example among others, the European project *Interstice. Encounters between artists, children & educators* brings together teachers and artists across Europe. It promotes the integration of visual and performing arts into learning from early childhood to university. Here, we share insights from this project as evidence of how the arts can become a central force for educational innovation, collective sensitivity, and social transformation.

**Keywords:** artists, art thinking, cocreation, education, nursery teacher.

<sup>1</sup> Proyecto realizado con el apoyo financiero del Programa Erasmus+ (KA203) de la Unión Europea.

**Sumario:** 1. Introducción 2. Espacios radicales creados en la escuela entre artistas, infancia y educadoras. 3. Radical fragility, la integración de la creatividad en la vida cotidiana de Asawa. 4. Espacios inclusivos de aprendizaje mediante la incorporación de artistas escénicos en escuelas educación infantil (0-3). 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Paris-Romia, G. y Blanch-Gelabert, S. (2025). Radical fragility: la construcción de experiencias educativas inclusivas a través del arte. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 20 (2025).

## 1. Introducción

A child can learn something about color, about design, and about observing objects in nature.

If you do that, you grow into a greater awareness of things around you.

Art will make people better, more highly skilled  
in thinking and improving whatever business one goes into, or whatever occupation.

It makes a person broader.

Ruth Asawa

Entender el arte como un espacio de investigación para comprender el mundo se convierte en un acto de fragilidad radical en entornos educativos cada vez más productivistas, enfocados en aprendizajes mecánicos que invitan a repetir respuestas a preguntas, muchas veces, oxidadas. Históricamente, el arte ha quedado relegado en la educación por entenderse como un instrumento meramente emocional o expresivo, y no como una verdadera herramienta de conocimiento (Camnitzer, 2019). Si no queremos que en las escuelas el conocimiento se reduzca a la mera transmisión de información (hooks, 2022), es necesaria la incorporación de metodologías de investigación diversas, incluida la artística, que permitan a alumnas y docentes convertir el saber en una práctica de interrogación constante, en diálogo con la complejidad social, política y biológica que nos rodea, incorporando la emoción y el placer del aprendizaje dentro del aula.

Incorporar la investigación artística en los espacios de aprendizaje formal, tanto en la etapa escolar como en la universitaria, implica reconocer el papel fundamental que desempeñan el intelecto imaginativo y la visualización en la creación de conocimiento, con su capacidad transformadora de la comprensión humana (Sullivan, 2011, como se citó en Wesseling, p. 92). Esta acción, al mismo tiempo frágil y radical, abre nuevas posibilidades entre lo conocido y lo desconocido, escapando de los marcos tradicionales de investigación para adentrarse en lo incierto y especular sobre aquello que aún no sabemos, cuestionando nuestras certezas. En este sentido, el arte plantea preguntas constantes a través de múltiples lenguajes, en diálogo con los contextos, con el objetivo de comprenderlos y habitárselos mejor. Por eso, es fundamental que niños, niñas y jóvenes aprendan a utilizar las formas visuales propias de sus entornos, participando activamente en prácticas culturales a las que tienen derecho de acceso. Solo así podrán investigar, a través de la creación y la creatividad, sus propias experiencias cotidianas y darles sentido desde su mirada, desarrollando una comprensión más crítica, amplia y sensible del mundo que habitan.

Para lograrlo —y considerando que las prácticas culturales siguen estando reservadas, en muchos casos, a una minoría social—, existen cada vez más proyectos educativos, tanto a nivel nacional como internacional, que apuestan por abrir los centros escolares a la participación de artistas o profesionales de la cultura. Incorporar artistas en los espacios educativos, de forma permanente o regular, permite que la comunidad escolar conozca y utilice otras formas de investigar, complementarias a la científica, y comproue cómo “la investigación artística puede revelar nuevos conocimientos a través de la práctica creativa y crítica” (Sullivan, 2011, como se citó en Wesseling, p. 82). Tener a una artista en el aula permite tanto a alumnas como a docentes descubrir otras formas de mirar el mundo, y les brinda la posibilidad de conectar con el placer que implica la investigación artística, un proceso cotidiano para quienes crean. Sintonizar con este goce del aprendizaje es, precisamente, lo que bell hooks (1994) define como un acto de resistencia frente al ambiente apático y rutinario que con demasiada frecuencia se asocia a la enseñanza y el aprendizaje en el contexto escolar. De hecho, hooks ya advertía hace tres décadas sobre la “crisis en educación que existe cuando hay tantos alumnos que no quieren estudiar y tantos maestros que no quieren enseñar”, y nos recordaba que el aula puede ser “el espacio más radical de posibilidad dentro de la academia” (1994, p. 12), si sabemos transformarla para que la pasión por la investigación y la pregunta constante tengan lugar. Abrir la puerta del aula a un artista nos enseña a pensar creativamente, comprendiendo también “la utilidad de lo inútil” (Ordine, 2013).

En las últimas décadas, la investigación académica también ha comenzado a incorporar estrategias propias de la investigación artística para abordar problemáticas sociales y educativas. Numerosos académicos se han preguntado: ¿por qué las artes deben seguir confinadas al terreno de las emociones y los sentimientos, y no ser entendidas como una estrategia legítima de conocimiento? (Eisner, 2002; Hernández, 2008; Marín, 2012; Wilson, 1997). ¿Por qué renunciar a las posibilidades cognitivas que ofrece el uso de las cualidades estéticas de los diferentes lenguajes artísticos para investigar el mundo? (Marín, 2012).

Desde los años noventa, la Arts-Based Research (ABR) ha incorporado estrategias propias de la investigación artística para abordar escenarios educativos y sociales, gracias al trabajo pionero de autores como Elliot Eisner y Tom Barone en Estados Unidos, que defendieron la integración de las formas de conocimiento

propias del arte en la investigación educativa, utilizando herramientas y metodologías creativas capaces de iluminar realidades sociales complejas. Eisner sostiene que las artes deben formar parte central de la educación para enriquecer la comprensión y el pensamiento:

The arts are fundamental resources through which the world is viewed, meaning is created, and the mind developed. The arts are cognitive activities, guided by human intelligence, that make unique forms of meaning possible. These forms of meaning must be considered alongside those that are derived from the sciences." (2002, p. 10)

Posteriormente, mediante la *A/R/Tography*, otras investigadoras reforzaron esta presencia del arte en la investigación académica en ámbitos sociales, incorporando la figura del docente/investigador/artista como una identidad integrada, desde la cual se aborda el conocimiento de manera holística. Rita Irwin (2004) explica cómo esta práctica fomenta una forma de saber que entrelaza la creación, la reflexión y la interpretación, permitiendo un compromiso más profundo con las complejidades de la experiencia.

Más recientemente, el paradigma de la *investigación en y a través del arte* (Wesseling, 2011) ha sido impulsado principalmente desde la perspectiva de artistas visuales que entienden su práctica como una forma de conocimiento situada. Esta corriente critica el hecho de que las aproximaciones anteriores estuvieran excepcionalmente subordinadas a las metodologías de las ciencias sociales. En este nuevo enfoque, creación y pensamiento no se separan: la acción artística y la reflexión teórica van completamente unidas, porque se parte de la idea de que la práctica artística tiene el potencial de cambiar no solo lo que vemos, sino también cómo pensamos. Sullivan (2011, como se citó en Wesseling, 2011, p. 93) lo expresa así:

La experiencia en el estudio es una forma de indagación intelectual e imaginativa y es un espacio donde se puede llevar a cabo una investigación lo suficientemente sólida como para generar conocimiento y comprensión que esté situada individualmente y sea relevante social y culturalmente. Cuando la práctica artística se teoriza como investigación, se sostiene que la comprensión humana surge de un proceso de indagación que involucra acción creativa y reflexión crítica.

Incorporar el pensamiento artístico como forma de investigación en los espacios educativos requiere, por tanto, reconocer el arte como proceso y acercarse a él desde la experiencia viva del artista. Es necesario entrar en contacto con sus procesos en el estudio, con sus avances e intuiciones en relación con el mundo, y no seguir haciéndolo exclusivamente desde paradigmas externos (históricos, psicológicos o educativos) que muchas veces quedan desconectados del proceso real de creación. Cuando la práctica artística se teoriza como investigación, el enfoque cambia radicalmente: en las ciencias sociales, la teoría suele funcionar como punto de partida y como objetivo de la investigación, sirviendo de base conceptual para diseñar intervenciones y evaluar resultados verificables. En cambio, la investigación en y a través del arte se transforma con la experiencia, y las formas que se crean y los modos en que nos relacionamos con ellas modifican también la comprensión. Para lograr este tipo de comprensión, es necesario incorporar procedimientos de investigación más amplios, sensibles y creativos.

## 2. Espacios radicales creados en la escuela entre artistas, infancia y educadoras

En los últimos años, la figura del artista se ha incorporado con creciente fuerza a los contextos educativos como una estrategia clave para transformar las prácticas pedagógicas tradicionales y promover entornos de aprendizaje más creativos, sensibles y críticos. Lejos de ser una intervención puntual o decorativa, la presencia del artista —cuando se articula de forma sostenida y colaborativa con el profesorado— transforma las dinámicas del aula, invitando a cuestionar los marcos establecidos y a explorar otras formas de conocer. Esta apertura genera espacios donde la intuición, la duda, el error y la experimentación dejan de ser elementos marginales para convertirse en motores fundamentales del aprendizaje.

La figura del artista no solo aporta una dimensión estética o técnica, sino que introduce una actitud investigadora que se basa en la observación, la imaginación y la capacidad de especular sobre lo desconocido. Su inclusión en los espacios educativos contribuye a generar un tipo de pensamiento que se aleja del funcionalismo y se acerca a una comprensión más compleja, diversa y situada del mundo. Esta transformación conecta con una visión pedagógica que entiende el arte como forma de conocimiento y como vía legítima de indagación crítica.

En esta investigación, queremos visibilizar algunas estrategias concretas de incorporación de las artes en los contextos educativos, tomando como referencia un proyecto de innovación educativa europeo desarrollado por diversas universidades e instituciones culturales. En este marco, proponemos un paralelismo con el concepto de *fragilidad radical* en la obra de la artista Ruth Asawa, cuya práctica se sitúa en la intersección entre la delicadeza de sus esculturas y la fuerza transformadora de su compromiso con la educación artística. Asawa vivía el arte y la enseñanza como una sola experiencia continua, convirtiéndose en un referente de cómo el pensamiento artístico puede impregnar la pedagogía desde una sensibilidad profundamente ética y política.

Inspirados por este legado, presentamos el proyecto *Interstice. Encounters between artists, children and educators*, una iniciativa internacional que tiene como objetivo situar la creación y el pensamiento artístico como herramientas de investigación en los espacios educativos, desde la educación infantil hasta la universidad. A través de la participación activa de artistas que comparten sus procesos, reflexiones y metodologías, se generan espacios de diálogo horizontal donde el diseño del aprendizaje se convierte en una práctica

colaborativa. En estos entornos, la especulación, el juego y la creación dejan de estar al margen para ocupar un lugar central en los procesos cognitivos.

En la coordinación del proyecto, así como entre sus socios principales, participan artistas profesionales que integran la investigación artística en las acciones y materiales desarrollados de forma conjunta. Durante su implementación, se ha invitado a artistas visuales y escénicos a colaborar con comunidades educativas de infantil, primaria y formación docente, acercando el arte como herramienta de pensamiento tanto a la infancia como a las educadoras en formación y en activo.

*Interstice* es un proyecto internacional desarrollado por universidades, artistas e instituciones culturales de Cataluña, Reino Unido, Italia y Noruega. Su propósito es generar espacios de encuentro entre infancia, educadoras y artistas, promoviendo procesos de aprendizaje basados en metodologías pedagógicas de co-creación a través de las artes. Tal como plantea Camnitzer (2019), “las formas de articulación utilizadas en el arte deben integrarse en todos los procesos educativos” (p. 100), y este proyecto parte de esa convicción para construir contextos híbridos donde el pensamiento artístico pueda habitar de manera plena la estructura educativa.

A través de herramientas y estrategias propias del arte, se diseñan entornos educativos más imaginativos, donde niños y niñas puedan desarrollar capacidades críticas y creativas, y donde las educadoras encuentren nuevas maneras de repensar sus propias prácticas. Los artistas y docentes universitarios de los países socios han compartido experiencias creativas e inclusivas que llevan el pensamiento artístico a los espacios educativos de forma estructural, no anecdótica. Se ha constatado que la incorporación transversal de las artes –junto con la participación de entidades culturales del entorno– contribuye al desarrollo de competencias clave como la construcción de identidades creativas, el pensamiento crítico, la colaboración y la expresión simbólica (París y Hay, 2019).

Además, el proyecto busca reducir las desigualdades en el acceso a experiencias culturales, promoviendo una participación basada en los principios de interacción, democracia y diversidad cultural. En este sentido, el arte no debe limitarse a asignaturas específicas ni a espacios segregados del currículum, sino que ha de impregnar el conjunto del sistema educativo, ofreciendo a todos los niños y niñas –especialmente a aquellos con menos acceso por razones sociales, culturales o económicas– experiencias artísticas de calidad.

El objetivo principal es crear contextos híbridos entre arte y educación, donde el aprendizaje se entienda como un proceso compartido entre artistas, educadores y alumnado. La escuela, en este marco, se convierte en un espacio idóneo para la colaboración con artistas como aliados del proceso pedagógico (París-Romia, 2019a). En estos contextos, el arte es concebido no como un contenido externo o complementario, sino como una forma de conocimiento viva, que permite explorar el mundo y expresarse en él de manera significativa.

*Interstice* surge de una red previa de colaboración entre universidades e instituciones culturales europeas, que llevan décadas desarrollando proyectos conjuntos que integran arte y educación. Algunos ejemplos destacados son *espais c. artistes a escoles* en Barcelona (UAB, ICUB, Consorci d'Educació), *Mestres que es mouen* en Sabadell (teatre laSala), *School Without Walls* y *House of Imagination* en Bath (Reino Unido), o *Performing Art for the Very Young* en Stavanger (Noruega). Todos ellos han contribuido a fomentar el pensamiento crítico y creativo desde la primera infancia, a través de experiencias compartidas entre niñas, niños, maestras y profesionales de las artes.

El proyecto se concibe, por tanto, como un espacio de encuentro entre el arte y la educación, donde confluyen la diversidad y la singularidad de cada ámbito. El término *intersticio*, que le da nombre, remite a ese pequeño espacio entre dos cuerpos o entre dos partes de un mismo cuerpo. El objetivo es reducir al máximo esa distancia simbólica entre la práctica artística y la práctica educativa, permitiendo que la fragilidad radical del arte impregne los entornos escolares y los transforme en espacios vivos, críticos y abiertos al riesgo compartido.

### 3. Radical fragility, la inclusión de la creatividad en la vida cotidiana de Asawa

Durante una sesión de trabajo del proyecto *Interstice* en Noruega visitamos la exposición *Citizen of the Universe* de la artista Ruth Asawa en el Stavanger Art Museum. La obra y la actitud vital de esta artista estadounidense de origen japonés, que entendía la vida como un espacio continuo de creación, sin barreras entre lo íntimo y lo colectivo, entre el proceso artístico y el hecho educativo, entre el vacío y el espacio construido, se convirtieron en un importante punto de referencia intelectual durante el desarrollo del proyecto. Su obra ofrecía evidencias claras de cómo es posible integrar el arte en la vida cotidiana, generando espacios creativos y relaciones significativas entre las personas que configuran los entornos de vida, tanto en el ámbito académico como en el familiar. Asawa proponía espacios de continua creación y relación entre infancia y adultez; entre docentes, artistas y alumnado; entre el hogar, la escuela y el museo.

Incluir su enfoque en esta investigación nos parece una forma metafórica de enfatizar el papel que desempeña el intelecto imaginativo en la construcción de conocimiento, como plantea Sullivan (2011), permitiendo transformar y enriquecer la comprensión del mundo. Incorporar algunas de sus formas visuales y reflexiones en el texto nos ayuda a visibilizar las prácticas culturales y los procesos creativos que emergen de los espacios que habitamos y que, a través de la experiencia, transforman nuestra percepción del entorno.

Ruth Asawa fue una artista adelantada a su tiempo. Madre de seis hijos, desarrolló su práctica artística mientras enseñaba arte en escuelas públicas innovadoras inspiradas por la filosofía del Black Mountain College, donde se había formado junto a figuras clave del modernismo como Josef y Anni Albers. Nacida en



Fig. 1. Imogen Cunningham, *Ruth Asawa at Work with Children, 1957*.  
Gelatin silver print, 10 13/16 × 9 3/4". MOMA © 2024 Estate of Imogen Cunningham

1926 en una familia de agricultores japoneses en Estados Unidos, Asawa tuvo que afrontar el menosprecio de su obra por parte de quienes no comprendían su decisión de entrelazar la crianza, el arte y la educación. Sin embargo, continuó investigando con determinación mediante esculturas colgantes de alambre, inspiradas en técnicas artesanales aprendidas en México y refinadas durante sus años de estudiante. Su paso por el Black Mountain College, escuela experimental fundada en 1933 y conocida por sus métodos pedagógicos interdisciplinarios y progresistas, fue profundamente transformador. Allí compartió aula con Merce Cunningham, John Cage o Robert Rauschenberg, y aprendió que la investigación artística podía desarrollarse desde la colaboración, la intuición y la libertad creativa.

Asawa es conocida por sus esculturas de alambre tejidas en formas orgánicas, suspendidas en el aire y formadas por múltiples capas que se pliegan y superponen, desafiando la gravedad y jugando con la transparencia. Utilizaba una técnica que Josef Albers denominó *loop*, enroscando cobre o latón en estructuras que evocaban plantas, nidos o formas marinas. En sus instalaciones, todo estaba interconectado: el vacío se trataba como material, la luz formaba parte de la composición, y la obra no ocultaba nada. La artista explora la ambigüedad entre interior y exterior, entre presencia y ausencia, haciendo visibles los procesos y el tiempo invertido en su creación. Como ella misma decía: "Albers nos enseñó a ver las cosas en contexto, que el espacio bajo una mesa es tan importante como la mesa" (Alden, 2011, p. 5).

El concepto de *fragilidad radical* en la obra de Asawa puede entenderse como la tensión entre la apariencia delicada de sus esculturas y la fuerza simbólica y estructural que contienen. Su trabajo explora la relación entre vulnerabilidad y resiliencia, transformando en belleza experiencias de dolor e injusticia. Durante la Segunda Guerra Mundial, ella y su familia fueron internadas en campos de concentración en EE. UU., por su ascendencia japonesa. Estas vivencias atravesaron su obra, que se convirtió en un gesto de resistencia íntima, cargado de significado, sensibilidad y fortaleza.



*Fig. 2. Bucky and Asawa teaching students at Hillcrest Elementary School how to make tetrahedrons using straw and string, early 1970s.* Fotografía tomada en la exposición *Citizen of the Universe* en el Stavanger Art Museum.  
Fotografía: Fuente propia a partir de una fotografía expuesta, con autoría desconocida.

Ser alumna del Black Mountain College también marcó su compromiso con la educación artística pública. Fue una figura clave en la creación del Alvarado School Arts Workshop, un programa que invitaba a artistas y familias a participar activamente en talleres escolares, fomentando el desarrollo integral del alumnado. Asawa luchó incansablemente por la presencia del arte en el currículo de las escuelas públicas, y por transformar el aula en un espacio vital, donde la investigación artística formara parte de la experiencia cotidiana. En sus clases, el rol de la docente no era el de impartir lecciones magistrales, sino el de compartir procesos de creación con los estudiantes.

Asawa trabajaba bajo la convicción de que el arte debía integrarse en la sociedad, en la vida diaria, y que es precisamente *haciendo* como la vida se torna significativa. En su universo personal, el arte, la docencia y la maternidad no eran compartimentos estancos, sino partes de un mismo proceso creativo. Tal como muestran las imágenes donde aparece trabajando junto a sus hijos, entendía que la práctica artística no solo embellece la vida, sino que le otorga sentido. Como afirmaba el artista francés Robert Filliou, al que ella evocaba con su actitud: “el arte es lo que hace que la vida sea más importante que el arte” (Collet, 2003).

Inspirado en prácticas como la de Asawa, el proyecto *Interstice. Encounters between artists, children and educators* propone reducir los espacios simbólicos que separan a artistas y educadoras, y construir contextos educativos creativos donde la estética y el pensamiento artístico tengan un lugar activo en el diseño de

los entornos de aprendizaje. Las instalaciones e intervenciones site-specific desarrolladas en el marco del proyecto pretenden dejar huellas –esporas pedagógicas– que inviten a repensar colectivamente qué significa aprender.

Invitar a artistas profesionales a co-diseñar espacios educativos permite que las educadoras descubran nuevas maneras de mirar y actuar. Como decía la propia Asawa: “Un artista no es alguien especial. Un artista es una persona común que puede tomar cosas comunes y hacerlas especiales” (s.f.). Por ello, decidimos incorporar sus procesos artísticos y educativos en el desarrollo del proyecto y en la escritura de este texto. De forma orgánica, también nosotras estamos tejiendo estructuras invisibles de alambre entre artistas, maestras e infancias, aprendiendo de quienes nos precedieron y abrieron caminos para imaginar, juntas, formas más ricas de habitar la educación.

#### **4. Espacios inclusivos de aprendizaje mediante la incorporación de artistas escénicos en escuelas educación infantil (0-3)**

Entendiendo que la escuela debe ser un espacio que acoga a todo el alumnado, independientemente de sus características y particularidades, esta debe convertirse en un lugar seguro donde cada estudiante se sienta valorado e incluido, cumpliendo así plenamente su función educativa. En este sentido, es fundamental recordar que la inclusión es un derecho esencial que garantiza la participación plena en actividades cotidianas, familiares, escolares y sociales en los diversos contextos de la comunidad. Este principio está recogido en el Decreto 150/2017 de la Generalitat de Catalunya para un sistema educativo inclusivo (DOGC, 2017). Según Blanch (2016), la educación inclusiva aboga por el derecho de cada individuo a acceder a mayores oportunidades de participación, adaptándose a sus necesidades y características particulares.

En este marco, uno de los proyectos destacados ha sido la consolidación y evaluación del programa de formación *Mestres que es mouen / Teachers in Movement*, desarrollado por laSala de Sabadell desde mayo de 2019 (Blanch, París, Cabo et al., 2023). Este programa colaborativo, diseñado e implementado conjuntamente por artistas y maestras de educación infantil, ha tendido puentes entre el arte y la pedagogía, mejorando los procesos creativos en la formación docente desde una perspectiva inclusiva y significativa para la vida escolar.

El objetivo principal del programa es situar el arte en el centro de los entornos educativos formales, en este caso en las escuelas de educación infantil (0-3 años), no como un recurso complementario, sino como un vehículo de conocimiento que promueve el pensamiento artístico, poético y filosófico desde la infancia. El proyecto fomenta una relación constante entre maestras y artistas, enriqueciendo así la experiencia educativa de toda la comunidad escolar, y revisando el uso del cuerpo, la voz de las maestras, incorporando pequeñas experiencias estéticas en su praxis cotidiana.

Para ello, se hace énfasis en dos aspectos clave:

1. la **corporeidad del maestro** y del artista, y los distintos lenguajes –verbales y no verbales– que ambos expresan (Moya, Martínez y Blanch, 2024); y
2. el **papel del adulto como facilitador de las expresiones artísticas espontáneas** que surgen de los **nios y niñas en situaciones cotidianas**. La disponibilidad y atención de maestras y artistas en el aula permite que el arte se convierta en un motor de desarrollo, creatividad y aprendizaje (París-Romia, 2019b).

Ampliando la visión de Asawa, quien sostenía que el arte no solo enriquece a las personas, sino que también fortalece su capacidad para pensar de forma crítica y flexible, podemos afirmar que los entornos educativos verdaderamente creativos se transforman en espacios de inclusión más orgánica y fluida. En ellos, el arte no es únicamente un medio de expresión, sino un motor que transforma las formas de aprender y convivir.

En esta línea, el proyecto *Interstice. Encounters between artists, children and educators* (París-Romia, Blanch-Gelabert, Hay, 2023) propone la creación de espacios intersticiales donde niños, artistas y docentes interactúan, con el objetivo final de ir tejiendo una red de aprendizaje compartido (Garcés, 2013). Se concibe el arte contemporáneo como un espacio relacional (Bourriaud, 2001) que, al integrarse en el ámbito educativo, genera escenarios formativos más significativos y enriquecedores. Estos encuentros intergeneracionales, desarrollados en múltiples lenguajes –incluyendo el artístico– permiten la expresión de emociones y pensamientos complejos, dando forma a ideas que, de otro modo, podrían quedar inexploradas sin la mediación del arte (Eisner, 2004).

El programa de formación *Mestres que es mouen / Teachers in Movement*, que está diseñado por laSala, es un programa para ser implementado con maestras de escuela infantil (0-3 años), se estructura en varias fases que integran experiencias artísticas inclusivas dentro del aula, con el objetivo de que las maestras participen activamente, para tomar conciencia de las posibilidades educativas de incorporar de forma más creativa y rigurosa experiencias estéticas que provienen de las artes escénicas en sus aulas.

Tres componentes clave destacan para capacitar a las maestras como agentes de cambio junto a los artistas que las acompañan:

##### **Fase 1. Experiencia artística y taller con maestras en el teatro**

Las maestras de tres escuelas públicas de educación infantil de Sabadell participaron en el taller Blue bird, diseñado por la compañía noruega de artes escénicas Dybwikdans, donde reflexionaron conjuntamente sobre la presencia corporal y la interacción dentro del contexto artístico.



Fig. 3. Obra *Blue Bird*, puesta en escena por la compañía de artes escénicas noruega Dybwikdans en laSala, Sabadell. Fotografía: Artur Gavaldà, Platea Films.

Se invitó a los docentes a ver el espectáculo *Blue bird* de la compañía Dybwikdans y se les dio la oportunidad de experimentar este contexto artístico, centrándose en su propia presencia corporal.

#### *Explorando la voz y el movimiento del cuerpo*

Después de la actuación, las artistas invitaron a los docentes a explorar la voz y el movimiento corporal. Los elementos de la actuación fueron el contenido y la inspiración al trabajar con formas para explorar el comportamiento corporal afectivo. En general, el objetivo de este taller fue mediar el valor de cantar y bailar.

#### *El significado de la presencia atenta corporal de las docentes*

Se dió una breve charla para enfatizar el papel que tienen los docentes en este tipo de contexto artístico para las más pequeñas.

#### *Sesión de reflexión pedagógica con docentes*

Reflexionamos juntas sobre las experiencias de este taller artístico, y las posibilidades de repensar la presencia corporal y el uso de lo oral en las clases, para crear un espacio donde se permitan los gestos creativos de los más pequeños.

#### **Fase 2. Encuentro artístico con niños y familias**

Niños y niñas y sus familias, junto con las maestras, asisten a una performance de *Blue Bird*, con los artistas escénicos de la compañía noruega Dybwikdans. Esta obra de danza es un espectáculo inmersivo en el que el público se sitúa dentro de la acción. Los niños y niñas se sientan con sus familias en medio del escenario, y entre ellas también están las maestras. En medio de los espectadores los artistas desarrollan la performance, con un contacto visual muy próximo a los espectadores. Este hecho facilita la creación de conexiones entre los participantes, y la creación de un espacio de encuentro artístico abierto y libre, donde el público pudo vivir una experiencia artística de calidad de forma comunitaria. El proyecto promovió la inclusión social, ya que las familias que participaron en el proyecto viven en barrios con un alto índice de riesgo de exclusión social. Para la mayoría de las ellas, era la primera vez que vivían una experiencia artística con sus hijas y hacerlo acompañados de sus maestras fue positivo, porque se crearon sinergias entre artista-docente-infancia-familia muy significativas para el desarrollo de los niños y niñas. Las relaciones y conexiones creadas durante el encuentro fueron sorprendentes, únicas y en un entorno seguro y de calidad para la infancia.



*Fig. 4. Blue Bird, puesta en escena por la compañía de artes escénicas noruega Dybwikdans en laSala, Sabadell.*  
En esta performance se invitaron familias de las escuelas de educación infantil participantes a assistir en la performance, juntamente a sus maestras. Fotografía: Artur Gavaldà, Platea Films.

### Fase 3. Observación artística en el aula

Observación de la formación realizada por las artistas de la compañía noruega Dybwikdans y la artista mediadora de la institución de artes escénicas laSala, juntamente con una profesora de la Universidad de Stavanger en tres centros de educación infantil participantes. El equipo de investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona realizó una investigación sobre el impacto de la presencia de las artistas escénicas en las educadoras, recogiendo evidencias empíricas, mediante observaciones cualitativas, entrevistas, diarios de campo y registros visuales, sirvieron para evaluar el impacto de esta propuesta de formación des de la praxis artística en el desarrollo de espacios educativos más creativos.

La artista observa el entorno del aula e identifica metodologías de aprendizaje entre iguales, así como relaciones horizontales entre docentes y niños mediante la práctica artística. Estas observaciones generan debates constructivos que permiten ajustar y afinar el programa de forma continua.

El concepto de “ensayo como forma de vida” es esencial en este enfoque, ya que permite a los niños y niñas explorar, experimentar y equivocarse sin temor. Así, se genera un entorno donde las barreras tradicionales de la inclusión se diluyen. En lugar de imponer modelos rígidos de éxito o fracaso, el ensayo artístico propicia una comunidad educativa más flexible y adaptativa, donde las diferencias individuales no solo se aceptan, sino que se celebran como oportunidades de aprendizaje, tal como expresa una de las educadoras participantes: “trato de incluirme en las propuestas artísticas que ofrecemos.”

Los cambios observados en maestras y alumnado subrayan la importancia de la “presencia”, la “estética relacional” y la “espontaneidad” en los contextos educativos artísticos. El proyecto ha transformado la percepción del arte, dejándolo de ser visto como algo accesorio o externo, para convertirse en parte esencial de las dinámicas cotidianas y de las relaciones humanas dentro del aula. Así lo expresan algunas docentes: “Intento mejorar sus experiencias cuando observo que, en el aula, los niños inician una situación que tiene algo que ver con las artes performativas, como hacer música con cubos.”; “Ahora tengo una presencia no invasiva, para observar, escuchar y acompañar.”

Tal como muestran también las imágenes que acompañan este texto, esta práctica artística fomenta la flexibilidad mental, estimula la resolución creativa de problemas y favorece una mayor empatía al conectar a los niños con diversas perspectivas y experiencias. En estos entornos creativos, los procesos educativos dejan de ser lineales y normativos, para transformarse en experiencias abiertas y dinámicas, en las que cada uno puede participar desde sus propias fortalezas y singularidades. Este enfoque, basado en el ensayo permanente, no solo facilita la inclusión en términos de acceso, sino que promueve una inclusión profunda y significativa. Los niños y niñas no deben adaptarse a un sistema rígido; es el sistema el que se adapta a su diversidad, creando un entorno de aprendizaje más humano, sensible y transformador.

Al final, estos espacios creativos no solo forman personas más completas desde el punto de vista cognitivo, sino también en lo ético, emocional y social.



Fig. 5. Sesión de formación a las maestras de educación infantil con artistas escénicas de laSala, Sabadell. Observación participante de investigadoras de la Universitat Autònoma de Barcelona. Fotografía: Gemma París.

## 5. Conclusiones

La investigación en y a través de las artes es un territorio delicado y radical que se sitúa en la intersección entre la investigación educativa y la investigación en artes visuales. Se trata de una propuesta inclusiva que reconoce a los artistas como investigadores activos y legítimos, tradicionalmente relegados a un papel secundario y silenciado dentro de los procesos formales de aprendizaje. Al teorizar la práctica artística como investigación, partimos de la premisa de que la creación artística constituye un modo riguroso de generación

de conocimiento, situado, crítico y sensible, que puede articularse dentro del discurso académico sin perder su especificidad.

En el marco del proyecto europeo Erasmus+ *Interstice. Encounters between artists, children and educators*, se ha puesto en práctica esta concepción al invitar a artistas visuales y escénicos a compartir sus estrategias de observación, pensamiento y creación en contextos educativos diversos, desde la educación infantil hasta la universidad. El objetivo ha sido explorar cómo su manera de pensar el mundo, visual y relacional, puede incorporarse a las prácticas docentes para enriquecerlas y expandirlas. La figura del artista-docente, o del artista en colaboración profunda con equipos educativos, ha demostrado ser clave para construir procesos pedagógicos más sensibles, especulativos y abiertos.

A lo largo del proyecto, se ha constatado que la presencia sostenida de artistas en los espacios educativos no solo enriquece las propuestas de aula, sino que transforma la propia comprensión del rol docente. La creación compartida entre docentes, artistas e infancia genera espacios de ensayo y co-investigación donde la creatividad no es un fin decorativo, sino una forma legítima de conocimiento. Esta experiencia ha evidenciado cómo el pensamiento artístico –mediante el dibujo, la instalación, la performance o el uso poético del lenguaje– permite a los niños y niñas explorar el mundo sin necesidad de ajustarse a respuestas pre establecidas, desarrollando competencias críticas, expresivas y afectivas desde edades muy tempranas.

En este artículo presentamos dos estudios de caso que ilustran cómo las artes pueden integrarse de manera intrínseca en los procesos educativos. El primero es la figura de Ruth Asawa, artista y educadora estadounidense de origen japonés, cuyo trabajo se configura como una práctica vital que entrelaza creación, maternidad y docencia. Su obra encarna el concepto de *fragilidad radical*: una poética de la forma donde lo delicado no es sinónimo de débil, sino de resistente y transformador. La integración natural del arte en la vida cotidiana que propone Asawa resuena con los principios pedagógicos desarrollados en *Interstice*.

El segundo caso, el propio proyecto *Interstice*, ha implicado a universidades, museos, escuelas y compañías artísticas de Noruega, Reino Unido, Italia y Cataluña en la creación de espacios educativos colaborativos donde el arte contemporáneo se convierte en eje vertebrador del aprendizaje. Las actividades desarrolladas –performances, talleres, instalaciones participativas, procesos de observación artística en el aula y formación docente– han demostrado que el arte puede actuar como catalizador de dinámicas más inclusivas, equitativas y sensibles en la escuela.

Entre las conclusiones más relevantes derivadas de esta investigación se encuentran:

- La incorporación de artistas en las aulas promueve prácticas más inclusivas, ya que los lenguajes artísticos permiten múltiples formas de expresión y comprensión, facilitando la participación de todos los niños y niñas, especialmente aquellos con estilos de aprendizaje diversos o en situación de vulnerabilidad.
- La presencia del arte favorece una reconfiguración del rol docente, que pasa de ser transmisor de contenidos a convertirse en acompañante, observador y co-creador, generando entornos más horizontales y dialogantes.
- La creación conjunta entre artistas, docentes y alumnado genera entornos de aprendizaje más flexibles, donde el error, la curiosidad y la exploración se valoran como parte del proceso.
- La estética relacional y la atención plena a la presencia corporal del adulto y del niño en el aula se revelan como elementos esenciales para construir experiencias educativas significativas, como se evidenció en la formación realizada en Cataluña con artistas escénicos y maestras de infantil.
- El arte funciona como mediador de procesos intergeneracionales e interculturales, ofreciendo un lenguaje común donde pueden encontrarse las subjetividades diversas de niños, familias, docentes y artistas.

Estas evidencias empíricas, recogidas mediante observaciones cualitativas, entrevistas, diarios de campo y registros visuales, confirman el potencial de la práctica artística para construir escuelas más abiertas, sensibles y democráticas. El pensamiento artístico, al igual que la inclusión, requiere ensayo, flexibilidad y escucha: no responde a modelos fijos, sino que se construye en la relación, en la atención a la diferencia y en el valor otorgado a lo emergente. Así, los entornos educativos creativos no solo facilitan el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, sino que también propician una inclusión auténtica y profunda. No se trata de adaptar al niño a un sistema rígido, sino de transformar el sistema para que acoja la diversidad.

El objetivo de este artículo es, por tanto, invitar a profesionales de la educación a reflexionar sobre el poder transformador de las artes en la escuela, no como complemento decorativo, sino como núcleo generador de pensamiento, sensibilidad y justicia social. Las experiencias compartidas en *Interstice* muestran que es posible imaginar la educación desde el arte y con el arte, situando la creatividad, el cuerpo, la emoción y la escucha en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Porque aprender, como crear, es también una forma de habitar el mundo.

## 6. Referencias bibliográficas

- Asawa, R. (s.f.). Recuperada el 9 de agosto de 2024 de <https://ruthasawa.com>
- Alden, A. (2011). *SPARK educator guide*: Ruth Asawa. KQED, SPARK Program 314. <https://www.kqed.org/spark>
- Blanch, S. (2016). L'educació Inclusiva. En L. Martin y D. Vilalta (Coord), *L'Educació Infantil avui: reptes i propostes* (pp.24-32). ICE UAB. [https://www.uab.cat/doc/Educacio\\_Infantil\\_Avui\\_Reptes\\_Propostes](https://www.uab.cat/doc/Educacio_Infantil_Avui_Reptes_Propostes)
- Blanch, S., Paris, G. & Cabo, H. (Coords.). *INTERSTICE: Artists, Children and Educators. Teachers in movement. Peer learning methodology*. <https://ddd.uab.cat/record/275924>

- Bourriaud, N. (2001). Estética relacional. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte, M. Expósito (Eds.). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 427-446). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Camnitzer, L. (2015). Thinking about Art Thinking. *e-flux Journal*, 65. <https://www.e-flux.com/journal/65/336660/thinkingabout-art-thinking/>
- Camnitzer, L. (2019). *Didáctica de la liberación*. Fundación Cisneros/Colección Patricia Phelps de Cisneros.
- Collet, M. (ed.) (2003). *Robert Filliou*. Genio sin talento. MACBA ed.
- DOGC (2017). Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. <https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Garcés, M. (2013) *Un mundo común*. Ed. Bellaterra.
- Hernández, F. (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Interstice (s.f.). Recuperada el 4 de setiembre de 2024 de [www.interstice.eu](http://www.interstice.eu)
- Irwin, R. L., & de Cosson, A. (Eds.). (2004). *Being with A/r/tography*. Sense Publishers.
- Marín, R. (2012). Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes visuales (sobre el paisaje de la depresión cuadrada de Bruce Nauman). En J. Roldán y V. Marín (eds.). *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 14-39). Ediciones Aljibe.
- Moya Prados, L., Martínez-Mínguez, L., & Blanch Gelabert, S. (2024). La corporeidad de los docentes y su práctica educativa. ¿Qué concepción tienen las maestras y los maestros de Educación infantil?. Entre Líneas. Revista especializada en Psicomotricidad, 53, 15-24.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Epilibre.
- Paris-Romia, G. (2019a). El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 951-968. <https://doi.org/10.5209/aris.62384>
- Paris-Romia, G. (2019b). El arte como espacio de reencuentro: influencias rizomáticas entre infancia y artistas residentes en la escuela, en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 14, 55-73. <https://dx.doi.org/10.5209/arte.62570>
- París-Romia, G., Blanch-Gelabert, S., & Hay, P. (Eds., 2023). *INTERSTICE. Encounters between artists, children and educators. Thoughts in-between the arts and education*. <https://ddd.uab.cat/record/275922>
- París, G., & Hay, P. (2019). 5x5x5=Creativity: Art as a Transformative Practice. *International Journal of Art & Design Education*, 39 (1), 69-84. <https://doi.org/10.1111/jade.12229>
- Seattle art museum (11 de enero de 2022). Imogen Cunningham: Ruth Asawa Family And Sculpture. Recuperada el 9 de setiembre de 2024 de <https://samblog.seattleartmuseum.org/2022/01/cunningham-ruth-asawa/>
- Sullivan, G. (2011). The artist as researcher. New roles for new realities. En J. Wesseling (ed.). *See it again, say it again. The artist as researcher* (pp. 79-101). Valiz.
- Thorne, H. (2020). Ruth Asawa. *Artforum*. Recuperada el 13 de agosto de 2024 de <https://www.artforum.com/events/ruth-asawa-4-246931>
- Wesseling, J. (Ed.). (2011). *See it again, say it again: The artist as researcher* (Antennae Series, 6). Valiz.
- Wilson, B. (1997). *The Quiet Evolution: Changing the Face of Arts Education*. Oxford University Press.