

Promoción de la resiliencia y educación artística en centros de máxima complejidad: vínculos y orientaciones desde la literatura¹

Laura Fernández-Rodrigo²; Daniel Gutiérrez-Ujaque³

Recibido: Enero 2021 / Evaluado: Junio 2021 / Aceptado: Julio 2021

Resumen. La promoción de la resiliencia es un factor clave para mejorar la salud mental y el rendimiento académico de jóvenes en situación de vulnerabilidad. La literatura muestra el papel significativo que tiene el arte para lograrlo, aunque carece de estudios sobre cómo integrar ambas en el ámbito escolar. Esta investigación tiene como objetivos: describir qué características de la educación artística están relacionadas con la promoción de la resiliencia; y definir orientaciones educativas de forma globalizada para Centros de Máxima Complejidad (CMC). Se realizó un análisis de la literatura mediante una metodología basada en el análisis de contenido. Se estableció el Marco de Resiliencia (MR) (Aumann y Hart, 2009) como sistema de categorías con el que vincular las implicaciones de los estudios sobre educación artística en cada una de sus dimensiones: “Necesidades básicas”, “Pertenencia”, “Aprendizaje”, “Afrontamiento” y “Aspectos intrapersonales”. Los resultados describen cómo los vínculos entre arte y resiliencia incluyen otras teorías pedagógicas: educación emocional, intercultural e inclusiva, participación infantil y comunitaria, Desarrollo Positivo Adolescente, arte como estímulo, arte comunitario y diversidad de disciplinas artísticas. El análisis ha permitido definir una versión complementaria del MR con Objetivos para la Promoción de la Resiliencia a través de la Educación Artística de forma Globalizada (OPREAG). Los objetivos educativos propuestos son alcanzables y pretenden ser una herramienta sencilla que guíe a los docentes en el diseño y consecución de acciones para fomentar las prácticas artísticas globalizadas y favorecer el éxito educativo del alumnado.

Palabras clave: Resiliencia; educación artística; centro de máxima complejidad; escuela; éxito educativo.

[en] Promotion of resilience and arts education in high complexity schools: links and guidelines from the literature

Abstract. The promotion of resilience is a key factor in improving the mental health and academic performance of young people in vulnerability situation. The literature shows the significant role of art in achieving this, although there is a lack of studies on how to integrate both in the school. The aims of this research are: to describe which characteristics of arts education are related to the promotion of resilience; and to define globalised educational guidelines for Maximum Complexity Centres (CMC). We conducted a literature review using a method based on content analysis. The Resilience Framework (RF) (Aumann y Hart, 2009) was established as a system of categories with which to link the implications of arts education studies in each of its dimensions: Basic Needs, Belonging, Learning, Coping and Intrapersonal Aspects. The results describe how the links between art and resilience include other areas and pedagogical theories: emotional education, intercultural and inclusive education, child and community participation, Positive Youth Development, art as stimulus, community art and diversity of artistic disciplines. The analysis has made it possible to define a complementary version of the RF with Objectives for the Promotion of Resilience through Arts Education in a Globalised Way. The proposed educational objectives are achievable and are intended to be a simple tool to guide teachers in the design and implementation of actions to promote globalised arts practices and foster students' educational success.

Keywords: Resilience; arts education; high complexity school; school; educational success.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 3.1. Necesidades básicas. 3.2. Pertenencia. 3.3. Aprendizaje. 3.4. Afrontamiento. 3.5. Aspectos intrapersonales. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Fernández-Rodrigo, L.; Gutiérrez-Ujaque, D. (2022). Promoción de la resiliencia y educación artística en centros de máxima complejidad: vínculos y orientaciones desde la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 237-246.

¹ Fuente de financiación: Càtedra Educació i Adolescència Abel Martínez Oliva (Universitat de Lleida)

² Universitat de Lleida (España)
E-mail: laura.fernandez@udl.cat

³ Universitat de Lleida (España)
E-mail: daniel.gutierrez@udl.cat

1. Introducción

Los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad están expuestos a factores de riesgo que dificultan su desempeño en la vida escolar. Estos se entienden como los elementos que provocan estrés en su día a día y que afectan a su salud mental (Fernández-Rodrigo, 2020). Estos jóvenes pueden presenciar episodios de inestabilidad familiar y económica, violencia doméstica, problemas de salud mental de los familiares y propios (Godoy, Eberhard, Abarca, Acuña y Muñoz, 2020). Los Centros de Máxima Complejidad (CMC) se caracterizan por concentrar un elevado número de alumnos en situación de vulnerabilidad, con necesidades educativas específicas, inmigración y multiculturalidad (Departamento de Educación, 2014). La vida escolar en CMC es compleja, dado que las dificultades que tiene el alumnado hacen que estén más expuestos a tener un rendimiento escolar bajo, sufrir absentismo y abandono escolar, y presenciar episodios de violencia y conflictos en el aula. En la actualidad, encontramos que un 44% del alumnado en España está escolarizado en este tipo de centros (Save the Children, 2018) y que un 72% del alumnado en situación de vulnerabilidad en España acude a CMC (Taberner, Lorenzo, Pacheco y Valls, 2016).

La literatura señala la promoción de la resiliencia como un aspecto clave para mejorar la salud mental de las/los jóvenes, definiéndose como la capacidad de afrontar las adversidades de la vida, superarlas y transformar dicho trauma de forma positiva, saliendo enfortecido o enfortecida de la situación (Hart, et al. 2016). La resiliencia implica nuevas esperanzas y aprendizajes para sobrepasar las adversidades en circunstancias difíciles (Cyrulnick, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael, y Manciaux, 2004). En este sentido, el neurólogo Boris Cyrulnik (2013) nos abre una puerta a explorar las sinergias entre la resiliencia y las prácticas artísticas afirmando que todas las formas de arte son un factor de resiliencia.

Las artes y sus prácticas posibilitan crear espacios de transformación y reconstrucción de las dificultades vividas por las personas, aconteciendo espacios de resiliencia (Giro, 2011; Cárdenas, Barriga y Lizama, 2017; Jové y Farre-ro, 2017). Estos espacios permiten comprender el arte como narrador de historias que atraviesan barreras culturales, generando empatía hacia las comunidades (Vaquero, Urrea y Mundet, 2014; Gutiérrez-Ujaque, 2019)). De hecho, diversos programas socioeducativos que se implementan en centros de educación formal y no formal incluyen prácticas artísticas, como en la mejora de la salud mental o en educación emocional, y tienen resultados positivos en jóvenes a corto plazo (Macpherson, Hart y Heaven, 2016). Sin embargo, las prácticas aisladas sin una continuidad formal en el entorno escolar van perdiendo la efectividad a largo plazo en la vida de los jóvenes (Hart y Heaven, 2013).

A lo largo de los últimos años han surgido diferentes corrientes pedagógicas que defienden la implementación de metodologías de enfoque globalizador, en el que se trabaje por competencias y las áreas curriculares se aborden de modo transversal. Se pretende promover el pensamiento ético, crítico y creador sin encasillar el conocimiento solamente en las asignaturas curriculares (Robinson y Aronica, 2014). Una corriente que permite repensar dicha aproximación, y mejorar la conexión con las formas de vida de los estudiantes, es la pedagogía crítica (Giroux, 2018). Se apuesta por una educación que invite a sus alumnos a desarrollar práctica a través de sus vivencias y los dispositivos culturales y sociales que envuelven la sociedad. Martínez, Botella-Nicolás y Fernández (2014), indican la importancia de la educación artística como oportunidad para generar prácticas educativas que conduzcan a la transformación social y la justicia social. El carácter social del arte permite entenderlo como un movimiento transdisciplinar en la escuela (Hernández-Hernández, 2019). Es significativo entender la creación artística desde una mirada que considera las experiencias de las personas y no por el talento (Vygotsky, 2003). Se pretende no sólo “enseñar artes” sino, a la vez, “enseñar a través de las artes”.

En la literatura se hallan estudios sobre la promoción de la resiliencia principalmente desde el ámbito socioeducativo o en actividades puntuales en el ámbito escolar, y sobre el papel que tiene la educación artística para esta finalidad. Sin embargo, se aprecia un vacío sobre estudios que integren ambos ámbitos de modo globalizado en contextos de educación formal para “promover la resiliencia a través de la educación artística” y, a la vez, “enseñar educación artística”.

La experiencia de los autores como investigadores y como docentes en CMC, pone de manifiesto cómo el alumnado presenta especial motivación en el momento de realizar prácticas artísticas cuando el ambiente en el aula es “tenso”. Se observa que el alumnado presenta una actitud más concentrada y relajada cuando realiza tareas que requieren de su expresión y creatividad (Cabrera y De la Herrán, 2015). Por todo ello, esta investigación tiene como finalidad analizar de qué modo la educación artística y la promoción de la resiliencia pueden complementarse e integrarse en los centros educativos para mejorar el rendimiento escolar y favorecer el éxito educativo del alumnado. Se proponen dos objetivos:

1. Describir las características de la educación artística vinculadas con la promoción de la resiliencia.
2. Definir orientaciones educativas para la mejora de la resiliencia del alumnado a través de la educación artística de forma globalizada.

2. Método

Se presenta una investigación descriptiva desarrollada a través de un análisis de la literatura científica mediante una metodología basada en el análisis de contenido (Herrera, 2018). Se siguieron tres fases:

- a) **Establecimiento del Marco de Resiliencia (MR) como sistema de categorías.** El “Resilience Framework” (MR en inglés) fue ideado por Aumann y Hart (2009) y traducido y adaptado por Hart, Fernández-Rodrigo, Molina, Izquierdo y Maitland (2018). El MR es el resultado de diversas investigaciones y presenta de forma sintetizada los elementos y acciones que promueven la resiliencia de niños, niñas y adolescentes (Tabla 1). Estos elementos y acciones se entienden en este estudio como “categorías” y se clasifican en cinco dimensiones: “Necesidades básicas”; “Pertenencia”; “Aprendizaje”; “Afrontamiento”; y “Aspectos intrapersonales”. En un inicio, el MR fue definido desde contextos de intervención socioeducativa y terapéutica. Sin embargo, la continuidad de los estudios demuestra su importante papel en centros de educación formal como herramienta para guiar propuestas educativas transversales y globalizadas que promuevan el bienestar del alumnado (Hart et al., 2018; Maitland, 2018).
- b) **Búsqueda y selección de artículos.** Las palabras clave para la búsqueda y selección fueron las cinco dimensiones el MR, “educación artística” y “resiliencia”, tanto en español como en inglés. Los investigadores revisaron los títulos y resúmenes de artículos en sus propias bases de datos de Mendeley y, también, se seleccionaron artículos actuales (2015-2020) buscados en Scopus, Web of Science y Google Scholar.

Tabla 1. Marco de Resiliencia para niños, niñas y adolescentes¹

Necesidades básicas	Pertenencia	Aprendizaje	Afrontamiento	Aspectos intrapersonales
Vivienda digna	Encontrar un lugar donde pertenecer	Hacer que la escuela funcione lo mejor posible	Entender y cumplir los límites	Sentido de esperanza
	Encontrar el sitio en el mundo		Ser valiente	
Nivel económico suficiente	Aprovechar las buenas influencias	Implicación de mentores para recibir apoyo	Resolver problemas	Comprensión de los sentimientos de otras personas
	Mantener las relaciones personales		Ver la vida más fácil	
Seguridad	Tener relaciones personales lo más sanas posibles	Diseñar un proyecto o plan de vida	Consideración de los intereses	Conocerse a si mismo
	Sacar provecho de relaciones con buenas expectativas			
Dieta saludable	Tener en cuenta a personas con quien confiar	Destacar los éxitos	Aprender a calmarse y a relajarse	Responsabilizarse de si mismo
	Responsabilidades y obligaciones			
Ocio y tiempo libre	Importancia de buenos momentos y entornos positivos	Desarrollar competencias para la vida	Recordar que mañana es otro día	Tener en cuenta los talentos
	Sensibilización sobre el lugar de origen		Confiar en los demás cuando sea necesario	
Ausencia de prejuicios y discriminación	Presagio de buenas experiencias	Reír		Utilizar tratamientos adecuados para problemas específicos
	Hacer amigos y relacionarse con otra gente			

Fuente: Aumann y Hart (2009). Traducción y adaptación de Hart et al. (2018)¹

- c) **Descripción de las aportaciones de la literatura.** Las principales aportaciones de cada artículo seleccionado se fueron describiendo clasificándose en cada una de las dimensiones del MR y relacionándose entre sí. El análisis de la literatura finalizó cuando se alcanzó la saturación en el contenido descriptivo de cada dimensión (Martínez-Salgado, 2012). Finalmente, se han incluido 23 estudios, los cuales encajaban con las dimensiones del MR y han permitido desarrollar los diferentes marcos conceptuales acorde a las categorías.

3. Resultados

Los resultados se presentan a través de una descripción teórica de cada dimensión del MR en la cual se vinculan las aportaciones de la literatura sobre educación artística.

Respondiendo al segundo objetivo de la investigación, los vínculos resultantes han posibilitado la elaboración de los “Objetivos para la Promoción de la Resiliencia a través de la Educación Artística de forma Globalizada” (OPRE-AG) (Tabla 2). Los objetivos se clasifican en cada una de las dimensiones del MR y, a la vez, según el nivel de consecución en el centro para facilitar la globalización: a) Comunidad educativa, b) Actividades propias de la educación artística; y c) Actividades artísticas vinculadas con otras áreas curriculares. La redacción de los objetivos se conforma desde el punto de vista del alumnado y supone ser una versión complementaria del MR.

Tabla. 2. Objetivos para la Promoción de la Resiliencia a través de la Educación Artística de forma Globalizada (OPREAG)²

Objetivos para la Promoción de la Resiliencia a través de la Educación Artística de forma Globalizada (OPREAG)					
Nivel de consecución de los objetivos	Dimensiones del Marco de Resiliencia (MR) (Aumann y Hart, 2009)				
	1. Necesidades básicas	2. Pertenencia	3. Aprendizaje	4. Afrontamiento	5. Aspectos intrapersonales
a. Comunidad educativa	Gozar del arte como ocio y tiempo libre	Ambientar el centro educativo como un espacio de tranquilidad, seguro y acogedor Participar en la toma de decisiones sobre elementos artísticos en el centro	Compartir las propias producciones artísticas sobre la resiliencia a los demás miembros de la comunidad educativa	Disponer de un lugar físico ambientado para momentos de calma y resolución de conflictos	Hacer partícipes a las familias en la creación de algunas obras artísticas que promuevan la expresión
b. Actividades propias de la educación artística	Crear una atmósfera artística libre de prejuicios y discriminación	Interpretar las obras artísticas considerando la cultura del país de origen o comunidad	Identificar artistas referentes vinculados con los intereses personales	Identificar situaciones y conflictos sociales y familiares en obras artísticas	Expresar sentimientos e inquietudes a través de la creación de obras artísticas
	Relacionar el arte con intereses personales				Realizar actividades de autoconocimiento a través de la expresión artística
	Concebir el arte como una necesidad humana para expresarse			Reflexionar sobre la resolución de conflictos a través de la expresión artística	Identificar las propias fortalezas y talentos a través de la expresión artística
c. Actividades artísticas vinculadas con otras áreas curriculares	Detectar necesidades básicas a través de obras artísticas	Comprender la diversidad como vínculo positivo entre los compañeros/as a través del arte	Emprender obras artísticas como estímulo para el aprendizaje	Realizar actividades artísticas relajantes en momentos tensos	Comprender las emociones de los demás a través de sus obras artísticas
		Identificar elementos culturales y artísticos del país, comunidad o localidad de residencia	Realizar procesos creativos y de expresión	Identificar distintas estructuras familiares en obras artísticas	
			Emplear distintas disciplinas y técnicas artísticas para producciones	Realizar actividades de expresión corporal divertidas	

Fuente: Elaboración propia²

3.1. Necesidades básicas

La dimensión implica los elementos a tener en cuenta para cubrir las “Necesidades básicas” de los niños, niñas y adolescentes. Referentes como Eisner (2005) o Dewey (2008) nos plantean el arte como una experiencia estética de la cual se derivan situaciones que conectan con nuestras necesidades básicas. La educación artística para la promoción de la resiliencia mira de mostrar el arte como una necesidad ya que se entiende como un espacio y tiempo para el disfrute y, a la vez, como estimulador para abordar aspectos, situaciones y/o contextos que permite a los jóvenes avanzar en sus proyectos vitales en un ambiente sano y libre, con ausencia de discriminaciones y prejuicios (Delgado, Pose y Valenzuela, 2015; Hart et al., 2018). A su vez, las manifestaciones artísticas posibilitan la reunión, la grupalidad y, por lo tanto, la unión entre personas de diferentes culturas y realidades sociales en los momentos de ocio y tiempo libre (Zuloaga, 2020). El componente social de las artes es muy importante, ya que permite entender la socialización como un elemento básico en la construcción del aprendizaje y, por lo tanto, de la construcción personal y emocional de las personas (Galdeano, 2018).

Se contempla en la literatura la importancia de crear una “atmósfera artística” agradable para que el alumnado pueda entender el arte como un recurso de disfrute y de aprendizaje al mismo tiempo (Cedeño-Saltos y Acosta-Zurita, 2020; Rojas, 2017; Ros, Filella, Ribes y Pérez, 2017). Se trata de adaptar un espacio físico a las inquietudes artísticas del alumnado, con elementos visuales vinculados a sus necesidades e intereses personales. Además de los elementos visuales, la “atmósfera artística” contempla actividades didácticas que promueven la reflexión y análisis acerca de la presencia del arte en lo cotidiano y de lo cotidiano en el arte. Zelizer (2003) evidencia como el poder curador del arte está en creación de dichas atmosferas artísticas libres de prejuicios y discriminación, dado que reduce aspectos traumáticos.

Se constata la importancia de relacionar el arte con los intereses personales y la cotidianidad, a la vez que se concibe el arte como una necesidad humana para expresarse en sociedad (Peña, 2016). Bajardi y Álvarez (2014) reflexionan en profundidad en como “la educación artística contribuye al desarrollo de las competencias cognitivas, instrumentales y, sobre todo, de las competencias socio-emocionales” (p.623). Ello establece un vínculo directo con las necesidades básicas de los jóvenes a causa de las construcciones socio-emocionales en contextos de máxima complejidad (Mundet-Bolós, Beltrán y Moreno, 2015; Juvanteney et al., 2019; Capasso, 2019)

3.2. Pertenencia

La dimensión de “Pertenencia” del MR coincide con el concepto de “Sentido de Pertenencia” (Riley, 2017; 2019), refiriéndose al sentimiento de formar parte de un grupo de personas, de un lugar físico y de un entorno o contexto en el que se pueden tener relaciones sociales saludables.

El alumnado de CMC es mucho más susceptible de estar viviendo situaciones y problemas de inestabilidad y desestructuración familiar (Fernández-Rodrigo, 2020). Los CMC concentran un elevado número de alumnado recién llegado, quienes aún no tendrán vínculos sociales creados en la comunidad. Por estos motivos, es imprescindible que se comprenda la escuela y la comunidad escolar como un lugar estable, seguro y acogedor donde pertenecer (Rodríguez, Padilla y Espinosa, 2020). El papel social y espacial que juega el arte para esta finalidad radica en ambientar el centro educativo y en implementar prácticas artísticas para que pueda verse como un espacio inclusivo promoviendo la libertad de expresión de toda la comunidad educativa. Esto nos acerca a la conceptualización de educación inclusiva como elemento para reconocer al otro y crear comunidad a través de la expresión y la participación (Susinos y Rodríguez, 2011). Participar en el centro implica que los alumnos y sus familias estén informados de las iniciativas, que se les brinden espacios -presenciales o incluso virtuales- para expresarse, que puedan tener un papel importante en la toma de decisiones que afectan a la comunidad y en su ejecución (Balsells, Ciurana, Fuentes-Peláez y Pastor, 2017). Se destacan como prácticas efectivas hacer partícipe al alumnado en la creación de espacios inclusivos, por ejemplo, escuchando música ambiental en algunos momentos o decorar visualmente espacios para momentos de calma.

Dado que los CMC concentran alumnado de diferentes culturas, se destaca la importancia de la promoción de la educación intercultural (Garreta-Bochaca y Torrelles-Montanuy, 2020; Llevot, Bernard y Benabarre, 2018). Se trata de crear vínculos sociales sanos entre las culturas y contribuir a una convivencia basada en la equidad, no discriminación y respeto (Leiva, 2016). En el momento de interpretar una obra artística, la cultura de cada alumno influencia la percepción que se tiene de la obra. Es por ello que Kaufman y Beghetto (2009) alertan sobre la importancia de entender las artes desde los contextos personales y sociales. De este modo, una obra artística puede convertirse en estímulo para compartir las vivencias y creencias del alumnado sobre su cultura, dentro de un clima de respeto y comprensión. Del mismo modo, la creación y expresividad de los alumnos para sus propias producciones también contribuye a compartir experiencias sobre la cultura de origen cuando se parte o se tienen en cuenta sus recursos o elementos culturales (Moss, 2006).

Autores señalan la importancia de establecer medidas para conocer la cultura de origen de los alumnos y de promover actitudes positivas hacia la diversidad cultural y la migración (Llevot y Bernard, 2019; Llorent y Álamo, 2019; Gutiérrez-Ujaque y Jeyasingham, 2021). El compartir las vivencias culturales de los alumnos a través del arte van dirigidas a aceptar la diversidad cultural en el aula y en el centro, y de contribuir en el establecimiento de un vínculo social sano entre el alumnado para mejorar su relación y amistad: el alumnado tiene culturas distintas, pero todos se encuentran en el mismo lugar y observando la misma obra (Martínez, 2020; Revilla y Olivares, 2019). El arte también permite construir el vínculo territorial, social, personal y comunitario hacia el lugar de residencia. Las prácticas educativas que se consideran beneficiosas son la que posibilitan conocer e identificar las obras artísticas y elementos culturales propios del país, comunidad y población donde se reside, contando con la participación de las personas implicadas, como se pretende en el arte comunitario (Altman, 2019; Macaya y Valero, 2019).

3.3. Aprendizaje

La dimensión de “Aprendizaje” se refiere al conjunto de acciones que facilitan que los aprendizajes sean más significativos y útiles para que el alumnado pueda estar motivado, ser más creativo y darle un sentido a la vida.

Un elemento que promueve la resiliencia en jóvenes, según el paradigma del Desarrollo Positivo Adolescente (DPA), es el establecimiento de personas como modelos de referencia (Gilligan, 2008; Grossman y Bulle, 2008; Silva y Freire, 2014). La finalidad es que se identifiquen con éstos y que se sientan motivados a establecerse metas y objetivos a lograr para su desarrollo personal, académico y profesional (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal, 2010). En la literatura encontramos propuestas dirigidas a jóvenes entorno a artistas y otras celebridades que han vivido con dificultades y, pese a todo, han logrado cumplir con sus metas y tener éxito (Guadamillas, 2018). De este modo, el alumnado puede tener nuevos modelos de referencia que les sirvan para establecerse un plan de vida, el cual contribuye a que le den un sentido a la vida escolar y consideren necesario aprender (Hart, Blineow y Thomas, 2008).

Tanto para el alumnado de CMC como para todos los jóvenes, se recalca la importancia de utilizar obras artísticas reconocidas u otras producciones audiovisuales para atraer la curiosidad del alumnado e invitarlo a la reflexión, al análisis y a la consecución de otras actividades (Jové, y Farrero, 2017). El arte como estímulo pretende que el arte se pueda vincular con otras áreas curriculares, de modo que se puede lograr un trabajo en el aula más globalizado, sea a través del aprendizaje por proyectos u otras estrategias metodológicas (Gutiérrez-Ujaque, 2019). Con la finalidad de emplear el arte como estímulo para promover la resiliencia, la temática de la obra escogida tendrá que ir vinculada con los elementos del Marco de Resiliencia, pudiéndose también relacionar con elementos de otras áreas curriculares. Las artes son elementos que proporcionan la emancipación de los estudiantes dado que la motivación y la curiosidad provocada por dichas manifestaciones provocan una implicación activa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, en sus construcciones cognitivas y emocionales.

Por otro lado, se hallan en la literatura estudios que muestran la relación entre resiliencia, inteligencia y creatividad (Jeong, 2019; Sánchez-Hernández, Méndez, y Garber, 2017). Revelan cómo personas más inteligentes y con más capacidad creativa pueden hacer frente de mejor forma a dificultades de la vida y salir enfortecidos/das. Según la Taxonomía de Bloom (Caeiro-Rodríguez, 2019), las tareas que promueven el pensamiento creativo se sitúan en el nivel de complejidad cognitiva más elevado. La educación artística se vincula con la creatividad siempre y cuando comporte la creación de una obra o proyecto, más que la elaboración de réplicas o el aprendizaje de técnicas o la artesanía (Arias, 2019). La creatividad se puede trabajar desde distintas áreas curriculares, sin embargo, la educación artística proporciona trabajar a través de la expresión, las emociones y el afecto, vinculando directamente el joven creador con la comunidad o contexto que da sentido a la obra (Caeiro-Rodríguez, 2018).

Distintas disciplinas artísticas demuestran tener impactos positivos en la resiliencia de los individuos, como la danza, la pintura o el dibujo (Alises, 2018; Zuloaga, 2020). Cyrulnick (2002) apuesta por la educación temprana con el arte, el dibujo o el teatro como herramientas para trabajar la empatía de los niños mediante la concreción de procesos de socialización, a partir de la colaboración de la comunidad educativa. Compartir las producciones artísticas del alumnado a los demás miembros de la comunidad educativa contribuye a la convivencia escolar y superar nuevos paradigmas conceptuales (Molina-López, 2019; Palacios, 2020). No se existe ninguna disciplina artística como más relevante que otra, sino que todas conectan con las construcciones personales y emocionales de las personas. Este hallazgo implica que el docente puede escoger la disciplina o técnica artística según su criterio educativo, poniendo el foco en la metodología y creatividad de las actividades para promover la resiliencia del alumnado y, a la vez, el aprendizaje de la disciplina artística escogida.

3.4. Afrontamiento

La dimensión “Afrontamiento” incluye acciones para mejorar el desarrollo de habilidades personales que permitan ayudar a los jóvenes con los retos emergentes en su vida. Se pretende concretar acciones que posibiliten resolver problemas y, a su vez, empatizar con sus puntos de vista y creencias.

Es clave proporcionar las condiciones adecuadas para ayudar al alumnado a hacer frente a los retos diarios. La literatura muestra la importancia de disponer de un lugar físico, como una aula o sala, ambientado para momentos de calma, resolución de conflictos y tutorías (Saumell, 2007). Es necesario hacer partícipe al alumnado en la creación artística del espacio (Balsells et al., 2017) y, poner a su disposición el material y recursos necesarios para que, en momentos “tensos”, puedan expresar a través del arte sus reflexiones, sentimientos e inquietudes (Castro y Morales, 2015).

Un elemento que aborda el afrontamiento de procesos personales emerge de identificar situaciones y conflictos familiares y sociales en obras audiovisuales. El alumnado en situación de vulnerabilidad convive con distintos episodios de inestabilidad familiar. El hecho de visibilizar producciones audiovisuales que muestren situaciones similares a su realidad conlleva a abordar sus transformaciones personales de forma individual y colectiva (Grajales, 2018). Los estímulos artísticos promueven entender los procesos de humanización, tomando consciencia de múltiples factores que pueden influenciar en un conflicto social (Acaso y Nune, 2005). Zuloaga (2020) afirma como las artes “permiten rescatar al individuo su valor humanizante” (p.192). Por lo tanto, las artes se convierten en elementos mediadores que concretan intervenciones socioeducativas en jóvenes de situaciones de vulnerabilidad social (Moreno, 2010; 2016).

Por otro lado, la realización de actividades artísticas relajantes en momentos tensos y de actividades artísticas divertidas ayudan a su afrontamiento emocional. Diversos estudios señalan las artes escénicas para afrontar problemas a través de la interacción social con los demás participantes y de la expresión corporal. Contribuyen al empoderamiento, autoconsciencia, desarrollo emocional y personal (Boal, 2012; Freire, 1970) y favorecen el desarrollo comunitario, la empatía, la participación social, las relaciones sociales y la generación de atmosferas de seguridad (Cruz, Caballero Ruiz, 2013; Freire, 1970). Dichos estudios demuestran su beneficioso impacto en educación primaria y en comunidades en riesgo de exclusión social.

3.5. Aspectos intrapersonales

Los “Aspectos intrapersonales” se focalizan en los mundos internos del alumnado, ayudándolo a comprender quiénes son y cuáles son sus construcciones personales y emocionales. También implica acciones para conocer los pensamientos y creencias que tienen sobre sí mismos y que construyen su personalidad.

La creación artística genera un apetito por la mejora y el cambio de las personas (Mundet-Bolós y Fuentes-Peláez, 2017), permite indagar en sentimientos e inquietudes a través del autoanálisis, realizando un trabajo intrapersonal hacia la mejora de la autoestima y del bienestar (Calderón-Garrido, Martín-Piñol, Gustems-Carnicer y Portela-Fontán, 2018; Eisner, 2005). Posibilita la expresión de sentimientos e inquietudes, contribuyendo al autoconocimiento y a la autoconstrucción de la identidad, comunicando aquello que no se puede verbalizar (Toledo, 2017; Sanguinetti, 2018). Las artes contribuyen a deconstruir y reconstruir los modelos que tenemos interiorizados hacia formas de vida más holísticas (Leavy, 2018).

Los procesos artísticos y educativos de autoconocimiento contribuyen al desarrollo de habilidades personales y emocionales, identificando las fortalezas y talentos de las personas (Mundet-Bolós, Beltrán y Moreno, 2015). A la

vez, las emociones e inquietudes expresadas pueden parecer tabúes para el alumnado si no se ofrece un contexto de escucha y respeto apropiado (Kalmanowitz y Lloyd, 2005).

La situación traumática presentada por la pandemia del COVID-19 ha evidenciado la importancia de las artes como elemento para mejorar la resiliencia en toda la comunidad (Zuloaga, 2020). Diversos estudios (Torres de Eça, Mañero y Maeso, 2020; Valle, 2020) señalan que la pandemia ha provocado la oportunidad de replantear las prácticas educativas artísticas en CMC, con la finalidad de trabajar con los jóvenes desde y en sus habilidades emocionales, identitarias y personales.

4. Conclusiones

El artículo pone de relieve las potencialidades de la educación artística para promover la resiliencia, en cada una de sus dimensiones, desde aspectos curriculares dentro del ámbito educativo formal. El arte promueve la consciencia de las necesidades básicas, el sentimiento de pertenencia, la estimulación para el aprendizaje, el afrontamiento de adversidades y expresión y comprensión de los mundos intrapersonales. Como se puede interpretar en la Figura 1, los vínculos entre el arte y estos elementos se relacionan y se complementan entre sí con otras áreas y teorías educativas: educación emocional, participación de la infancia y de la comunidad educativa, Desarrollo Positivo Adolescente, educación inclusiva, arte como estímulo, educación intercultural, creatividad, arte comunitario y diversidad de disciplinas artísticas.

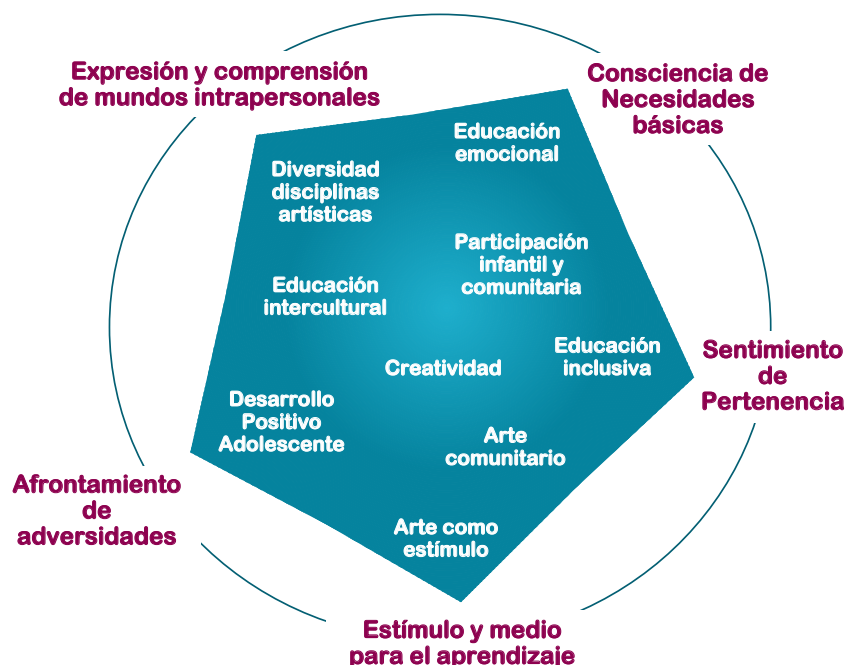


Figura 1. Principales vínculos teóricos entre las Dimensiones del Marco de Resiliencia y Educación artística.³

Fuente: Elaboración propia³

La revisión de la literatura ha posibilitado la construcción de una versión complementaria del MR con objetivos específicos para la práctica educativa globalizada en CMC. Se propone que los centros educativos puedan velar, de forma flexible y globalizada, porque el alumnado logre los OPREAG a partir de acciones concretas a diseñar e implementar por el equipo directivo y docente, siguiendo los distintos niveles de consecución. Pretenden ser, en conjunto, una herramienta sencilla, con objetivos alcanzables y claros que guíen y orienten a los docentes en el diseño y consecución de acciones para fomentar las prácticas artísticas globalizadas y promover la resiliencia de su alumnado.

Como limitación del estudio, se señala la inclusión de algunas referencias antiguas. Se consideraron dada su importante contribución a los objetivos de investigación o por provenir de autores referentes en el ámbito pedagógico. En próximas revisiones conceptuales, se propone emplear el análisis sistemático de la literatura como metodología indagando en artículos emergentes.

Para futuras investigaciones, se propone considerar los OPREAG para nuevas iniciativas educativas y evaluar el impacto en la resiliencia de los alumnos a través de las actividades desarrolladas. Es conveniente estrechar los lazos entre las universidades y los centros educativos a través de metodologías de investigación-acción participativa para investigar y, a la vez, contribuir en el cambio educativo. La finalidad es mejorar el bienestar del alumnado de los centros de máxima complejidad, para favorecer su rendimiento académico, éxito educativo y fomentar la educación equitativa.

5. Referencias

- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo Y Sociedad*, (17), 207 – 220. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110207A>
- Alises, A. M. (2018). La danza como instrumento al servicio de la psicología positiva aplicada a la educación. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2 (18), 335-350.
- Altmann, P. (2019) Arte e interculturalidad, o: ¿puede el arte ser intercultural? En J. Gómez (Ed.), *Interculturalidad y artes. Derivas del arte para el proyecto intercultural*, 60-75. Artes Ediciones.
- Arias Herrera, J. C. (2020). Resiliencia y alteridad: la transformación de las prácticas artísticas desde el trabajo con” el otro”. *Pensamiento palabra y obra*, (23), 46-59. <https://doi.org/10.17227/ppo.num23-10441>
- Aumann, K., & Hart, A. (2009). *Helping Children with Complex Needs Bounce Back: Resilient Therapy M for Parents and Professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bajardi, A. y Álvarez, D. (2014). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia Y Comunicación Social*, (18), 615-626. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266
- Balsells, M.A., Ciurana, A., Fuentes-Peláez, N. y Pastor, C. (2017). *Elements per fomentar la participació significativa dels adolescents en els centres educatius*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/59701>.
- Boal, A. (2012). *La estética del Oprimido*. Alba Editorial.
- Bonastra, Q. (2021). Esbozos para un atlas de geografía del arte. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 25(2), 211-241.
- Cabrera, J. & De La Herrán, A. (2015) Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 505-526. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43876
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2019). Recreando la taxonomía de bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *ArtsEduca*, 24(66), 65-84.
- Calderón-Garrido, D., Martín-Piñol, C., Gustems-Carnicer, J. y Portela-Fontán, A. (2018). La influencia de las Artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 30(1), 77-93. <https://doi.org/10.5209/ARIS.56350>
- Capasso, V. (2019). Conflicto social, arte y emociones: hacia la organización, la identificación y los repertorios de acción artísticos. *Desafíos*, 31(2), 27-62.
- Cárdenas, R., Barriga, A. y Lizama, J. (2017). La expresión artística como estrategia didáctica para el desarrollo de la afectividad y la autoestima en una persona con Discapacidad Intelectual y Síndrome Alcohólico Fetal (SAF). *Arte, Individuo Y Sociedad*, 29(Esp.), 205-222. Doi: <https://doi.org/10.5209/ARIS.53623>
- Castro, M. y Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132-163.
- Càtedra Educació i Adolescència Abel Martínez Oliva (2015-2020). Càtedra Educació i Adolescència Abel Martínez Oliva. *Universitat de Lleida*. <http://www.educacioiadolescencia.udl.cat>
- Cedeño-Saltos, A. y Acosta-Zurita, J. (2020). El espacio como potenciador del aprendizaje y desarrollo de las expresiones artísticas en la ciudad de Santo Domingo. *Revista Científica y Arbitrada del Observatorio Territorial, Artes y Arquitectura*, 3(5), 11-18.
- Cruz, V., Caballero, P. y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410.
- Cyrlunick, B. (2002). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después del trauma*. Gedisa
- Cyrlunick, B. (2013). *Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Debolsillo.
- Cyrlunick, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T. Vanistendael, S., Manciaux, M. (2004). *El realismo de la esperanza*. Gedisa.
- Delgado, P., Pose, H. y Vaelnzuela, Á. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de Educación secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 25-49.
- Departamento de Educación. (2014). RESOLUCIÓN ENS/906/2014. *Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya*, (6613-30.4.2014), 1/4.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Editorial Paidós
- Eisner, E. W. (2005). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Fernández-Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por COVID-19. *Sociedad e Infancias*, 2020, vol. 4, p. 191-194.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Galdeano, J. L. (2018) El arte como espacio de socialización. En *4as Jornadas de Investigación*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado.
- Garreta-Bochaca, J. y Torrelles-Montanuy, A. (2020). Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España). *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1), 46-58.
- Gilligan, R. (2008) Promoting resilience in young people in long-term care – the relevance of roles and relationships in the domains of recreation and work. *Journal of Social Work Practice*, 22(1), 37-50. <https://doi.org/10.1080/02650530701872330>
- Giro, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers: Revista de Sociología*, 96(1), 77-95.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder Editorial, S.L.
- Godoy, D., Eberhard, A., Abarca, F., Acuña, B. y Muñoz, R. (2020). Psicoeducación en salud mental: una herramienta para pacientes y familiares. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 31(2), 169-173.
- Grajales, P. (2018). *El arte como posibilitador de resiliencia* [Tesis de licenciatura]. Universidad Tecnológica de Pereira. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/9344>
- Grossman, J. B. y Bulle, M. J. (2006). Review of what youth programs do to increase the connectedness of youth with adults. *Journal of Adolescent Health*, 39(6), 788-799.: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.08.004>

- Guadamillas, M. V. (2018). Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes. *Lenguaje y Textos*, 47, 111-113.
- Gutiérrez-Ujaque, D. (2019). *Aprendiendo a través del espacio urbano: un caso de estudio entre los estudiantes del grado de Educación Social y los del grado de Ingeniería Industrial mediante el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad*. (Tesis doctoral, Universitat de Lleida). Repositorio institucional de la Universidad de Lleida. <http://hdl.handle.net/10803/668650>
- Gutiérrez-Ujaque, D. y Jeyasingham, D. (2021). Towards a critical pedagogy of atmosphere in Social Work Education: Using Counter-Mapping to examine the emplaced Power relations of Practice. *The British Journal of Social Work*, bcab031, Doi: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab031>
- Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 340-358.
- Hart, A., Blincoe, D. y Thomas, H. (2008). *Resilient therapy: Strategic therapeutic engagement with children in crisis*. Child Care in Practice, 14(2), 131-145.
- Hart, A., Fernández Rodrigo, L., Molina, M. C., Izquierdo, R., & Maitland, J. (2018). *L'Enfocament de Resiliència Acadèmica en la promoció de la salut mental dels adolescents. Proposta per a la seva aplicació en centres educatius*. Edicions de la Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/64643>.
- Hart, A., Gagnon, E., Eryigit-Madzwamuse, S., Cameron, J., Aranda, K., Rathbone, A. y Heaver, B. (2016). Uniting resilience research and practice with an inequalities approach. *Sage Open*, 6(4), 1-13.
- Hart, A. y Heaver, B. (2013). Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development*, 1(1), 27-53.
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119.
- Jeong, K. (2019). Resiliencia y creatividad en escolares de primaria. *Revista de investigación en psicología*, 22(1), 67-78.
- Jové, G. y Farrero, M. (2017). Rethinking Education through Contemporary Art. *The International Journal of Art & Design Education*, 37(2), 333-334.
- Juvanteny, M. A., López, A. C. y Pacheco, V. P. (2019). El arte como vehículo para trabajar las emociones. *Aula de innovación educativa*, (279), 41-46.
- Kalmanowitz, D. y Lloyd, B. (Eds.) (2005). *Art therapy and political violence. With art, without illusion*. Routledge
- Leiva, J. (2016). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense De Educación*, 28(1), 29-43. Doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589.
- Leavy, P. (2018). Introduction to arts-based research. *Handbook of arts-based research*, 3-21.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17 (2), 76-92. <https://doi.org/10.14605/EI1721906>.
- Llevot, N., Bernard, O. y Benabarre, R. (2018). Diversidad cultural y religiosa: buenas prácticas en los centros de educación primaria de Cataluña. *La Convivencia Escolar: Un Acercamiento Multidisciplinar*. Volumen III, 127.
- Llorent, V. J. y Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de población*, 25(99), 187-208.
- Macaya, A. y Valero, E. (2019). Proyecto Retrato Social: lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 165-182.
- Macpherson, H., Hart, A. y Heaver, B. (2016). Building resilience through group visual arts activities: Findings from a scoping study with young people who experience mental health complexities and/or learning difficulties. *Journal of Social Work*, 16(5), 541-560.
- Maitland, J. (2018). *School Staff Experiences of an Academic Resilience Approach: A Whole Systems Perspective*. (Doctoral dissertation, University of Brighton).
- Martínez, S., Botella-Nicolás, A. Mª y Fernández, R. (2014). Formación artística en el Grado de Maestro de Primaria de la Universitat de València. Enfoques y propuestas. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 6, 311-323.
- Martínez, T. (2020). Caminando hacia la construcción de una museología inclusiva: percepción del público juvenil sobre inclusión cultural en espacios museísticos. *Investigación en la Escuela*, 101, 96-108.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
- Molina-López, G. E. (2019). *La exposición artística como mediación pedagógica y social para el reconocimiento de la diversidad cultural*. (Tesis doctoral, Universitat de Antioquia).
- 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), 1-9.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Moss, P. (2006) Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Locus for Democratic Practice. <http://www.congress.is/eecera2006/default.asp?q1=keynote.htm>.
- Mundet-Bolós, A. y Fuentes-Peláez, N. (2017). Emocion'AR-T: Una propuesta educativa de promoción de la resiliencia a través del arte, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 12, 9-23.
- Mundet-Bolós, A., Beltrán, A. y Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense De Educación*, 26(2), 315-329. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á. y Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Palacios, A. (2020). Artistas en escuelas. ¿Una oportunidad para la mejora educativa?. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, (15), 97-106.
- Peña, L. U. (2016). La necesidad de arte y su papel como instrumento para la construcción de la memoria colectiva. *Arte y Ciudad: Revista de Investigación*, (9), 91-104.

- Revilla Carrasco, A. y Olivares Gázquez, P. (2019). La interculturalidad desde la educación artística. Las posibilidades curriculares a través del arte negroafricano, *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 15, 173-184.
- Riley, K. (2017). Re-creating schools as places of belonging: The art of possibilities. *Professional Development Today*, 19(2), 8-16.
- Riley, K. (2019). Agency and belonging: What transformative actions can schools take to help create a sense of place and belonging? *Educational and Child Psychology*, 36(4), 91-103.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2014). *El elemento*. Vintage Español.
- Rodríguez, M. (2019). Recreando la taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *Artseduca*, 24, 65-84.
- Rodríguez, C., Padilla, G. y Espinosa, D. (2020). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 103-121.
- Rojas, P. (2017). Una educación artística para desarrollar el bienestar subjetivo: La experiencia chilena. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 199-216.
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R. y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Sánchez-Hernández, Ó, Méndez, F. X., & Garber, J. (2017). Producción Divergente Explicativa: La relación entre resiliencia y creatividad. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 13(37), 551-568.
- Sanguinetti, I. (2018). *Nuevos territorios para el arte son nuevos lenguajes para la política. IV Jornadas Internacionales Ciudades Creativas*. Fundación Kreanta.
- Saumell, C. (2007). Escolta'm. La resiliència i la vinculació afectiva en l'acció tutorial. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0019/6e4f0c91-c3d2-4b8c-b7ad-74aac4cd0bb4/escoltam.pdf>
- Save the Children. (2018). La mitad de los niños en España estudia en escuelas con alta concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad. <https://www.savethechildren.es/notasprensa/la-mitad-de-los-ninos-en-espana-estudia-en-escuelas-con-alta-concentracion-de-alumnado>.
- Silva, E. y Freire, T. (2014). Programas de mentoría e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 157-176.
- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25), pp.15-30.
- Taberner, R. V., Lorenzo, P. M., Pacheco, V. P. y Valls, V. R. (2016). Cuando la escuela es de todos y todos son la escuela. Gestión de la movilidad en un centro de alta complejidad. *Aula de innovación educativa*, (257), 17-21.
- Toledo, R. (2017). Autoconstrucción y autopoiesis: las casas expresivas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 12(2), 59-97. <https://doi.org/10.11144/>
- Torres de Eça, T., Mañero, J. y Maeso, A. (2020). Reflexiones desde la educación y las artes en la era COVID-19. Reflexiones III, IV, V. Communiars. *Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 4, 14-20.
- Valle, M. E. (2020). Educación artística en tiempos de COVID-19: Perspectivas y desafíos. En D. Escobar, E. Sorto y O. Picardo (Eds). *COVID-19: Una mirada interdisciplinaria a la pandemia*, (pp-65-74). San Salvador: Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH.
- Vaquero, E., Urrea, A. y Mundet, A. (2014). Promoting Resilience through Technology, Art and a Child Rights-Based Approach. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 45, 144- 159.
- Vygotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Populibros. Nuestra América.
- Zelizer, B. (2003). Photography, journalism and trauma. En B. Zelizer y S. Allan (Eds), *Journalism after September 11* (pp. 48-68). Routledge.
- Zuloaga, M. L. (2020). Arte, creatividad y resiliencia: recursos frente a la pandemia. *Avances en Psicología*, 28(2), 191-204.

Agradecimientos

La investigación se ha desarrollado con el apoyo de la Cátedra Educación y Adolescencia Abel Martínez Oliva (2020) de la Universidad de Lleida.