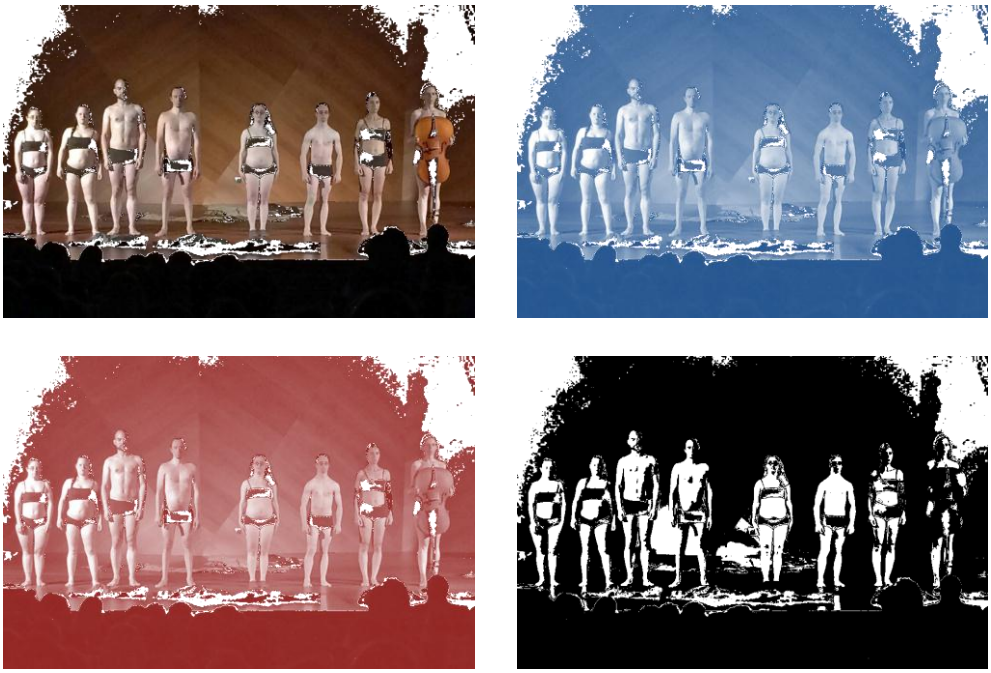
Algunas reflexiones y aportaciones al Seminario Internacional de Arte Inclusivo SIAI 2013

Libro de ponencias y comunicaciones



Baltasar Fernández Ramírez, editor
Universidad de Almería

Algunas reflexiones y aportaciones al Seminario Internacional de Arte Inclusivo SIAI 2013
Baltasar Fernández Ramírez, editor

Imágenes de portada
"Manos", 2012, y "Psicoballet", 2014, de Víktor López

© SIAI y Universidad de Almería
ISBN: 978-84-16027-63-7
D.L.: AL 796-2014

Acuarela, de Isa López © Capacitarte, 2008

Este libro recoge algunas de las ponencias y comunicaciones presentadas en el II Seminario Internacional de Arte Inclusivo, celebrado en la ciudad de Sevilla en noviembre de 2013. SIAI es un foro de comunicación e intercambio en el que participan un nutrido grupo de profesionales y artistas que trabajan en contextos artísticos con personas que buscan un espacio social donde desarrollar sus vidas al margen de la segregación y el rechazo. Ser diferente es una condición humana y sólo resultamos igualados en las palabras con las que se nos denomina. En un ejercicio de salud psicológica, nos reservamos el derecho a rechazar las palabras que los demás quieren aplicar sobre nosotros y reclamamos libertad y respeto para explorar nuevas identidades y formas de ser en las que sentirnos mejor como personas en sociedad.

Queremos agradecer explícitamente la presencia y apoyo de tantas personas que participaron en los preparativos y en la realización de SIAI 2013. Una muestra sustancial de su trabajo, ideas e inquietudes está recogida en este libro.

SIAI 2013 fue posible gracias al esfuerzo de un grupo variado de personas e instituciones. Entre las primeras, fue debido a Amparo Lloret López, César Bernal Bravo, Elena Aparicio Mainar, Enrique Martínez-Salanova Sánchez, Isabel Cazorla Martínez, Jesús Garcia-Martínez, José Antonio Piedra Fernández, Luis Fernández Portes, Matilde Valero Cruz, Víktor López y Baltasar Fernández Ramírez. Entre las segundas, colaboraron Asociación Capacitarte, FAISEM, FEAPS, ONCE, Centro Andaluz de Arte Contemporáneo, Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla y Universidad de Almería. Además, participaron en SIAI una muestra variada de artistas, académicos, instituciones y grupos de trabajo que lo llenaron de contenido. Nuestro más sincero agradecimiento para todos ellos.

Este libro está dedicado a las muchas personas que han encontrado en su vida una nueva motivación en el trabajo artístico, y a todo el personal técnico de estas instituciones que camina con ellos en la aventura del arte y el crecimiento personal.

Almería, Julio de 2014

Obra colectiva © Capacitarte, 2012

ÍNDICE

LIBROS, MÁQUINAS Y CIUDADES COMESTIBLES. ARTE PÚBLICO E INCLUSIÓN
Elena Aparicio Mainar, p. 7

INCLUSIÓN SOCIAL
Wolfgang Jantzen, p. 21

EL USO DEL ARTE, EL CINE Y OTROS MEDIOS ANALÓGICOS COMO HERRAMIENTA AUXILIAR EN PSICOTERAPIA: UTILIDADES Y PROSPECTIVA.
Jesús Garcia-Martínez, p. 41

MIRADAS Y PAISAJES: MAPAS MENTALES Y FÍSICOS
Federica Tavian Ferrighi y Giulio Pasolini, p. 51

INCLUSIÓN SOCIAL EN LOS MUSEOS ESPAÑOLES PARA PERSONAS CON ALZHEIMER
Juan García Sandoval, p. 65

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA E INCLUSIVA DEL ARTE ACTUAL. INVESTIGACIÓN PRAGMÁTICA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR
Mar Cabezas Jiménez, p. 85

ARTETERAPIA Y DISCAPACIDAD: UNA CONVIVENCIA CON ALUMNADO UNIVERSITARIO
Cristina Pérez de Villar, p. 91

LA EDUCACIÓN EN ARTES COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN SOCIAL Y CULTURAL
Marina Gacto Sánchez, p. 125

LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA COMO MEDIO PARA MEJORAR SENTIMIENTOS Y AUTOESTIMA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD PSÍQUICA
María Cinta Aguaded Gómez, p. 137

LA IDEOLOGÍA IMPERANTE Y EL CAMINO DE LA TRANSFORMACIÓN
Víctor Blázquez y Juanjo Velasco, p. 141

ARTE~~TERAPIA~~ Y PERSONAS ~~DISCAPACITADAS~~: EL NOMBRE DE LAS COSAS QUE IMPORTAN
Baltasar Fernández Ramírez, p. 159

La diversidad social, como la relatividad universal, enriquecen extraordinariamente a la humanidad.
Víktor López

LISTA DE AUTORES

Elena Aparicio Mainar

Historiadora del arte, museóloga y especialista en educación y comunicación en y de museos

.

Wolfgang Jantzen

Profesor titular de Teoría general para la educación de los discapacitados en la Universidad de Bremen desde 1974 hasta su jubilación en 2006

Jesús Garcia-Martínez

Profesor Titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Sevilla. Psicoterapeuta interesado en las terapias narrativas y constructivistas

Federica Tavian Ferrighi

Artista visual, profesora de dibujo y escultura en el Liceo Artistico de Padova, Italia, interesada en temas sobre el territorio, el paisaje, lo social y el medioambiente.

Giulio Pasolini

Desarrolla proyectos internacionales con empresas y ONGs para utilizar la innovación tecnológica y social para la educación y un desarrollo armonioso.

Juan García Sandoval

Museólogo, Gestor Cultural y especialista en Accesibilidad Social. Conservador del Museo de Arte Ibérico "El Cigarralejo", Mula (Murcia).

Mar Cabezas Jiménez

Doctora en Bellas Artes trabaja como docente en la Facultad de Bellas Artes de Málaga. Especialista en arte público y dibujo.

Cristina Pérez de Villar

Licenciada en Bellas Artes. Docente del Máster de Arteterapia y Terapias Creativas Integradas de la Universidad de Huelva.

Marina Gacto Sánchez

Doctora en Historia del Arte, colabora con instituciones culturales de ámbito internacional. Imparte docencia en la Universidad Católica San Antonio de Murcia.

María Cinta Aguaded Gómez

Psicóloga, pedagoga y doctora en psicopedagogía. Orientadora educativa y profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva

Víctor Blázquez

Presidente de EGALECO, Asociación para el Estudio y la Acción Educativa en España, y de DIVERSA, Asociación pro Derechos de las Personas con Diversidad Funcional en Chile.

Juanjo Velasco

Representante experto de FUNDOWN en Vida Independiente de personas con Discapacidad intelectual, Red Nacional de Vida Independiente de DOWN ESPAÑA.

Baltasar Fernández Ramírez

Profesor de Psicología social y director del Seminario de Construccionismo Social de la Universidad de Almería. Ensayista y autor.

LIBROS, MÁQUINAS Y CIUDADES COMESTIBLES. ARTE PÚBLICO E INCLUSIÓN

por Elena Aparicio Mainar

Hablar de arte contemporáneo y al mismo tiempo de cuestiones de integración, inclusión y normalización, pasa por identificar la ineludible componente participativa que tiene el llamado arte público. De hecho, en mayor o menor medida, los tres artistas que dan forma a esta investigación han creado proyectos artísticos con intención de intercambio, cuyo alcance y recepción ha superado con creces las expectativas con que fueron concebidos.

A ese respecto, quizás ayude desvelar el juego completo de palabras, significantes y significados del título: LIBROS *de artista*, como el creado por Sophie Calle, titulado *Aveugles* (Ciegos), en el que ha trabajado y colaborado con personas ciegas en diversos proyectos artísticos; MÁQUINAS *de pintar*, como la denominada *Tecura*, ingeniada por Evru, de descarga gratuita en la web y uso generalizado para todo tipo de capacidades; y CIUDADES COMESTIBLES o *urbanofagias*, ideadas por el colectivo Ali&Cía, con la artista y psicóloga Alicia Ríos a la cabeza, donde diversas comunidades sociales, culturales y urbanitas colaboran en la reproducción gastronómica de ciudades en miniatura, a modo de maquetas de arquitectura, gracias a la inventiva y fusión de las diversas cocinas del mundo.

Citando a la antropóloga Eva Marxen, estos trabajos proponen, a través de acciones artísticas, "la utilización del arte como herramienta social" y el alejamiento "de las instituciones oficiales del arte, como galerías o museos, para llevarlas a diferentes colectivos, algunos de los cuales están marginados o socialmente desfavorecidos".

Recalcaría además el modo en que todos ellos se han planteado el uso del espacio público, físico, mental y virtual, para mirar, actuar, invitar a la reflexión y participación, y cómo desde el formato de acción artística y social hacerse visibles.

¿Qué característica principal tienen en común? En las tres propuestas, los hasta ahora pasivos observadores se convierten en activos participantes creadores. Este fenómeno sucede, en palabras del crítico de arte Nicolas Bourriaud, a partir de la incidencia de la "estética relacional", ya que "en el arte interactivo la relación y la realidad están conectadas. La realización artística aparece hoy como un terreno rico en experimentaciones sociales, (...) el artista se

inserta en las relaciones sociales (...) para extraer una forma de ellas que se convierte en obra de arte".

El trabajo conjunto de artistas y de los diversos agentes implicados (participantes individuales, agrupaciones, mediadores, etc.) permite desarrollar ejercicios cooperativos en procesos participativos de enseñanza–aprendizaje de naturaleza colaborativa. La transformación interior de cada uno de los individuos participantes irá implícita en el hecho mismo de actuar, participar y crear, complemento básico de los procesos de búsqueda cognitiva (consciente e inconsciente), de pensamiento, de desarrollo del conocimiento, etc., ya que la acción conlleva transferencia y contratransferencia de información, y por lo tanto aprendizaje.

El arte-terapeuta Jean Pierre Kein insiste en la mediación artística y la creación en sí como proceso de transformación. Transformar es una operación intelectual. Por tanto, produce y facilita el aprendizaje, de ahí la relevancia de proyectos participativos donde se conjugan entornos sociales y culturales como forma de integración efectiva.

SOPHIE CALLE

A Sophie Calle siempre le ha interesado observar el comportamiento de las personas.

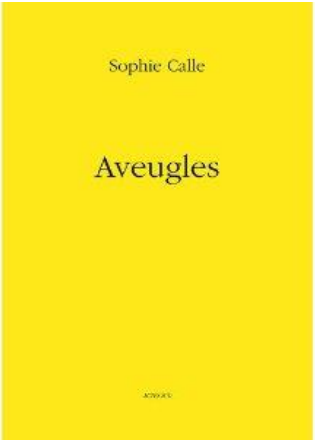
Sus trabajos reflejan una problemática recurrente en su obra: la intimidad, la de los demás y la suya propia. Para ello utiliza gran diversidad de medios de registro, como libros, fotografías, vídeos, películas o performances. En su obra conceptual y poética oculta conscientemente las fronteras entre arte y vida, ficción y realidad, entre lo público y lo privado.

El resultado de su investigación y creación con personas invidentes, además de en exposiciones y talleres, se ha plasmado en un intenso y bello libro de artista, editado cuidadosamente por Actes Sud (2011), con todos los textos en francés y en braille, que se articula en torno a tres proyectos:

1 - En 1986, presentó *Les Aveugles* (Los ciegos).

De él nos cuenta: "Hice este trabajo en Francia y Australia. Tardé dos años en terminar esta obra. Tenía miedo del elemento de crueldad implícito en preguntarle a una persona ciega qué es la belleza. Además en esta obra volvemos a encontrar la idea de mirar sin ser mirados."

Calle relata cómo un día paró a un hombre ciego en la calle y le preguntó "¿Qué es la belleza?", y él le contestó: "Lo más bello que he visto es el mar, el mar hasta perderlo de vista". Ese fue el inicio de este proyecto. Las entrevistas se sucedieron: un niño le respondió que



la belleza era el verde "porque cada vez que me gusta una cosa me dicen que es verde". Para otras personas la belleza era su propia casa, el sueño en el que vio a su hijo, una colina en la que pisar las flores, los silenciosos peces de una pecera, un cielo estrellado, un relieve de la Edad Media. Más de una treintena de personas le proporcionaron sus sensaciones, hasta que un hombre le respondió "Yo no tengo necesidad de la belleza, yo no tengo necesidad de imágenes en el cerebro". Ese fue el punto final del proyecto.

Cada una de las piezas está integrada por un retrato de la persona (en blanco y negro), junto al testimonio escrito, y una fotografía (en color) de aquello que la persona ha nombrado como su impresión subjetiva de la belleza.

La cosa más hermosa que he visto, es el mar, el mar hasta perderlo de vista.

En el Museo Rodin, hay una mujer desnuda con senos muy eróticos y nalgas geniales.

Es suave, es bella.

2 – Del segundo proyecto del libro Sophie Calle explica: en 1991 "pedí a personas ciegas que relataran lo que percibían [en una sala de museo frente a imágenes artísticas], y contrasté sus descripciones con los textos sobre el monocromo de Borges, Klein, Malevitch, Manzoni, Rauschenberg, Reinhardt y Richter. El trabajo se tituló *El Color Ciego*".

Una única imagen ilustra este capítulo, el resto de páginas en gris presentan en francés y braille los comentarios de los visitantes invidentes junto a fragmentos de la teoría del arte: "En principio no hay nada, luego hay una nada profunda, después profundidad azul", GRIS "Se trata del suspense, de la emoción, (...) de la libertad de la ausencia, de la plenitud plástica del vacío, del punto donde comienza y termina un círculo", GRIS "Yo lo siento más como un vacío que como algo negro", GRIS "digamos que es una luz en declive, siempre a punto de desaparecer, de apagarse".

Nada, absolutamente nada, ni personajes, ni color, nada.

3 - En 2010 creó la serie *La dernière image*. En este caso preguntó a los participantes cuál era la última imagen que recordaban, justo antes del momento de quedarse sin vista. La acción se llevó a cabo en Estambul, elegida, entre otras cosas, porque antaño había sido llamada "la ciudad de los ciegos".

Unos la llevaron a su casa y le mostraron su pecera; otros le describieron paisajes como el del amanecer en el Bósforo; una chica le dijo que fue el doctor que le operaría; otra le habló de una alfombra

con colores que había ido a comprar con su madre; un joven, de las imágenes de sus sueños, en un descapotable escuchando música tecno; y otro lamentó no poder ver más, cara a cara, los rostros de sus tres hijos.

En este tercer proyecto los participantes son retratados en color, junto al testimonio escrito (negro y braille sobre blanco), y una fotografía (en color) del recuerdo[1].

Yo siento mi ceguera en segundo lugar. He visto el mar en la distancia entre los edificios, el sol entre las nubes, el paso de la oscuridad a la luz. Así fue la última vez.

No recuerdo la última imagen. Perdí la vista lentamente, pero hay una imagen que me falta: mis tres hijos que no veré más...

[1] Para saber más:
http://www.youtube.com/watch?v=Rl4v3rsWPow
http://www3.sophiecalle.net/

Evru

TECURA es una *máquina digital de pintar*, ingeniada por el artista Evru (exZush) en la década de los 90 a modo de taller virtual: "hacer arte es de las mejores terapias, el individuo se olvida de su problema porque está creando, meditando, el ego no interviene y le ayuda a encontrarse a sí mismo. Arte para curarte o auto-curación-creativa, ya que cada persona tiene un artista en su interior". Se concibe como un proyecto que fusiona arte y tecnología, donde el cuerpo es parte integrante de esa experiencia aumentada y amplificada por la máquina.

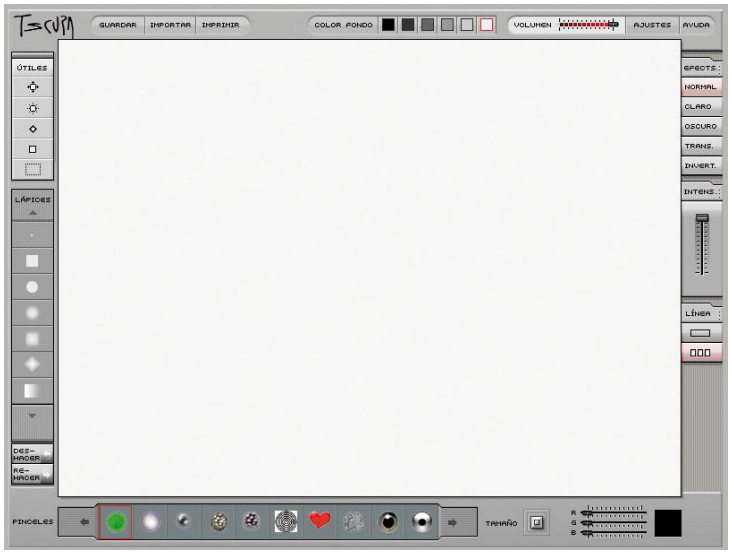
En los últimos 20 años, las herramientas y tecnologías digitales han pasado a formar parte integrante de nuestro presente. El uso de este "arte-facto" se realiza a través de estrategias informáticas habituales y cotidianas: se descarga e instala como una aplicación más del escritorio, desde la página web www.tecura.org

TECURA es una aplicación digital de pintura apta para personas con diversidad funcional, distintas capacidades e intereses creativos y artísticos. Está planteada como un programa de pintar en formatos de ordenador, teléfonos inteligentes o tabletas, para todas las edades.

Está compuesta por una máquina de pintar digital, un taller de pintura con herramientas digitales creadas por EVRU, un programa o software consistente en una paleta de pintura intuitiva y una experiencia interpersonal.

COMO MÁQUINA necesita: ordenador (o instrumento digital con funciones similares), pantalla, impresora, ratón o lápiz gráfico, cámara USB o interna, y conexión a internet.

Los objetivos que se propuso Evru en este trabajo/proyecto que, debido a su fecha de creación-invención, le resulta ya muy lejano, continúan de absoluta actualidad. Entre ellos destacan la lúcida intencionalidad de revelar el artista que cada persona lleva en su interior, fomentar la comunicación creativa y el juego mediante el intercambio de imágenes, socializar la experiencia creativa individual, o permitir y potenciar el diálogo intercultural e intergeneracional sobre expectativas, preferencias y patrimonio visual de cada persona.



Panel de control de la máquina de pintar Tecura
¿Cómo funciona?
Un ejemplo: Las Herramientas
Situación: margen inferior, de izquierda a derecha
Inf. 1. Pincel: Hay 18 tipos de pinceles predeterminados
Los selectores de Intensidad -Efectos, Selector de color, Línea y Tamaño- afectan el comportamiento de los pinceles
Inf. 2. Tamaño: Selector de tamaño
Existen hasta cuatro tamaños diferentes (haz clic y arrastra sobre este útil)
Inf. 3. Color: Selector de color
Dividido en tres líneas: R (red = rojo), G (green = verde) y B (blue = azul)
Los controles horizontales permiten mezclar los tres colores

Se trata de un entorno virtual que substituye al papel y al lápiz por un espacio en blanco en la pantalla del ordenador junto a una serie de herramientas que permiten dibujar, colorear y transformar, manipular, modificar las imágenes. La sencillez en el uso del programa permite crear fácilmente mundos digitales personales. En este sentido, el programa se convierte en un meta-artista que inspira la creatividad individual sin necesidad de haber tenido experiencia plástica previa.

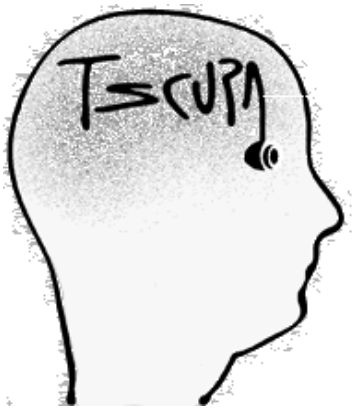
Este psicomanual-digital ha generado múltiples actividades que han complementado la incidencia artística y terapéutica de la versión web: exposiciones; talleres para formadores (trabajadores sociales, terapeutas, educadores y monitores), para público general de todas las edades, para personas con capacidades distintas; versiones adaptadas para proyectos de ciber-aulas en colaboración con centros escolares y profesorado, pero también con entornos y entidades hospitalarias, etc.

"Evru-Constelaciones". Tatuaje que une los lunares del artista, desde la cabeza en descenso hacia el resto del cuerpo. Performance 2003.

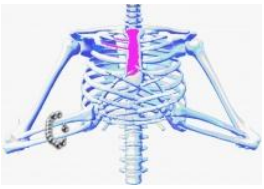
EVRU entiende el arte como una oportunidad de mejora de la vida social: "considero que a partir del uso que hacen otras personas, la obra se expande en una mente colectiva, en un proyecto colectivo, en una inteligencia colectiva. A la vez se da la posibilidad de que cada persona que juegue con Tecura pueda ver expuesta su propia obra en un álbum personal, en una publicación o en las paredes de un museo. Se potencia integrar al usuario, a cualquier usuario, y convertirlo en el artista que lleva dentro".

Como en la propia realidad, se activa un conductor de presencia remota donde el beneficiario experimenta modificaciones, tanto en el plano físico como en el mental. Si el universo está en constante cambio, es un incesante fluido de energías, esta propuesta nos hace reflexionar sobre la variedad de posibilidades y, a través del acto de pintar, abrir una vía de contacto entre cuerpo y espíritu e iniciar procesos naturales de auto-curación a través del desarrollo de la imaginación.

Retomando las palabras del pediatra y psicoanalista inglés D.W. Winnicot, "la libertad y deseo del juego libera la imaginación y contribuye al desarrollo, (...) permite al sujeto extenderse, ampliarse" y crecer, ya que siguiendo y compartiendo esta línea de pensamiento, "la creatividad es inherente al hecho de vivir".



Estas acciones plantean un conjunto de reflexiones críticas y experiencias participativas que permiten explorar en la red el patrón común que organiza la vida-creativa en todas sus escalas, desde los micro-mundos neuronales hasta las dinámicas globales de conexión digital en las sociedades contemporáneas[2].



Varias obras creadas por diferentes usuarios, combinadas aquí para formar "cadáveres exquisitos"

[2] Para saber más:
http://www.tecura.org/es/tecura
http://www.evru.org

Alicia ríos y Ali&Cía

Las ceremonias de Urbanofagia, como proyecto de arte público o teatro interactivo de las comunidades, son protagonizadas por miembros de diversos grupos y asociaciones bajo la dirección del colectivo artístico Ali&Cía, fundado por la artista y psicóloga de las sensaciones, Alicia Ríos, junto a la arquitecta Bárbara Ortiz.

Uno de los objetivos principales de estas "celebraciones" es, en palabras de A. Ríos, "provocar situaciones colectivas inconclusas en las que los invitados a participar se ven seducidos por la tarea de completar, crear y construir (a modo de cocineros-arquitectos) el imaginario sensorial y cultural de una ciudad", su ciudad.

El método de trabajo consiste en producir una maqueta de un área de la ciudad en tres dimensiones, con la particularidad de que toda ella sea comestible. Los artífices de estos banquetes son profesionales de la cocina, artistas, arquitectos, pero sobre todo, los habitantes de barrios excéntricos, comunidades otras de los lugares implicados, comarcas urbanas, colonias de inmigrantes o grupos marginales de las ciudades de identidad cultural propia y muy marcada. La comida es elaborada por cada uno de estos grupúsculos a modo de sutil juego de ingenio productivo, con humor, colores, materiales comestibles, sabores y poesía, generando un fructífero intercambio de y entre las respectivas culturas y capacidades, ya que los hábitos alimenticios son un factor tan diferenciador como integrador.

Eat London _ Coches, preparando las mesas, cocinando juntos_ 2007 © Ali&Cía

Eat London _ Vista aérea _ 2007 © Ali&Cía

Eat Melbourne _ La fiesta de la comida _ 2004 © Ali&Cía

La acción se apoya en esas diversidades e identidades culturales, con una intencionalidad subversiva: acceder a una nueva manera de diálogo (ya que el leguaje común no es el verbal), interacción y (re)conocimiento de la ciudad a través de un catártico banquete que diluye los límites habituales entre los que transcurre la vida, provocando que toda la ciudadanía converja en la fiesta de la comida.

Se materializa, por tanto, como un potente ejemplo de integración social, unido a la insólita transformación de los inicialmente "marginados habitantes" en diseñadores, arquitectos, maquetistas, maestros de obra, constructores, jardineros, etc., del gran banquete urbano globalizado. "Haptismo urbano colectivo en riquísima catarsis sensorial y semántica en sinergia cultural y gastronómica", añade Alicia Ríos.

Resulta adecuado cerrar este jugoso proyecto con las palabras del pensador y científico norteamericano David Bohm, "Experimentar (...) con la formación de nuevas estructuras (mentales) es pues un acto creativo". [3]

[3] Para saber más:
http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/rios_ortiz_aparicio
http://www.alicia-rios.com/en/food/edible-representations.html

Condeduquefagia IV Bienal de Arte Contemporáneo de la ONCE _ 2012 © Ali&Cía

En los trabajos presentados, la accesibilidad se genera a través de la inclusión de las personas, con capacidades otras, orígenes varios, múltiples problemáticas e ilusiones, en proyectos artísticos abiertos que normalizan, sin estridencias, la participación activa, creativa, física y mental, mediante acciones integradoras concebidas desde el arte y la contemporaneidad.

La complejidad de esta labor es inherente al concepto de individuo, y esa riqueza implica un aprendizaje continuo de todos los agentes implicados, desde la diversidad.

A modo de cierre, cito una propuesta del neurólogo Oliver Sacks, del prólogo de *Veo una Voz:* "Lo crucial (y esto es precisamente lo que varía muchísimo entre los diferentes países y culturas) es nuestro conocimiento y actitud [...], la comprensión de [las] necesidades (y facultades) específicas, el reconocimiento de [los] derechos humanos fundamentales: el acceso sin restricciones a un idioma natural y propio, a la enseñanza, el trabajo, la comunidad, la cultura, a una existencia plena e integrada".

Breve bibliografía

Arnheim, Rudolf (2002). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Forma.

Bohm, David (2002). *Sobre la creatividad*. Barcelona: Kairós.

Bourriaud, Nicolas (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Calle, Sophie (2011). *Aveugles*. Actes Sud. Arles.

Davis, Flora (2005). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.

Eisner, Elliot W. (2004). *El arte y la creación de la mente. Barcelona:* Paidós.

Marxen, Eva (2011). *Diálogos entre arte y terapia. Del arte psicótico al desarrollo de la arteterapia y sus aplicaciones*. Barcelona: Gedisa.

Sacks, Oliver (2003). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.

INCLUSIÓN SOCIAL [4]

Por Wolfgang Jantzen

"Un chiste "malo": ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita?" (Christopher Barnes)

INTRODUCCIÓN

El Proceso de la Inclusión Social ha adquirido una nueva dimensión desde el punto de vista de los derechos humanos gracias a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, base para el mejoramiento de los Derechos Humanos en general. El derecho a todos los Derechos, la protección contra la violencia y la discriminación, los garantes del desarrollo individual como manifestación del pluralismo diferencial no solo rigen para todos los discapacitados, sino, por primera vez, la Convención centra el debate en aspectos de la subjetividad de los no incluidos: la dignidad propia (sense of dignity) y un sentido de pertenencia (sense of belonging) (Bielefeldt, 2009). Si bien esto tiene vigencia para personas con discapacidades físicas y mentales, personas de la tercera edad, enfermos psiquiátricos y personas con demencia, también rige para todos los seres humanos.

¿Un mal chiste ante una sociedad marginante y en vista de la globalización que más allá de las fronteras nacionales produce exclusión?

Sí y no.

Sí, cuando la inclusión es practicada como mejor forma curricular y extra-curricular en forma voluntaria u obligada.

No, de acuerdo al manifesto de Ernst Bloch, según el cual, "sin la presión de las bases por justicia [...] los derechos humanos no se [hubieran] instaurado, [...] no [habría] humanidades liberalizadas" (Bloch, 1985a, p. 231). Los derechos humanos son, desde este punto de vista, "abrepuertas para sociedades cerradas" (Wingert, 1996) y para sectores cerrados dentro de una sociedad.

Inclusión implica, por tanto, un profundo proceso en el desarrollo de la sociedad donde es ésta la que ha de transformarse según las necesidades de las personas con discapacidad, respetando su dignidad y proporcionándoles la sensación de pertenecer a dicha sociedad.

[4] Muchas gracias a Gerda Soledad Mardones por su excelente traducción.

¿Cómo realizarlo en una sociedad donde la discapacidad es aún señal de defecto?

¿Cómo desarrollar procesos de inclusión que contrarresten y se impongan sobre los mecanismos de la discriminación?

En la primera parte de mi ponencia sustentaré esta ideología con datos empíricos, para luego darles un orden dentro de las ciencias sociales y, por último, demarcar posibles estrategias contra los procesos de exclusión social.

En la segunda parte presentaré un proyecto de inclusión social, a saber, La Casa Azul, en Bremen.

Formas ideológicas de la exclusión y sus transformaciones desde la base

Las investigaciones sobre la enemistad hacia grupos concretos

Dentro del marco de la investigación sobre el racismo existen múltiples debates sobre su alcance y sobre sus definiciones conceptuales[5]. Científicos del área social de la universidad de Bielefeld han determinado una base para la discusión científica de estructuras ideológicas sobre la marginación social fundamentada a través de vastas investigaciones empíricas: consideran la enemistad hacia grupos concretos como síndrome común de diferentes formas de la marginación ideológica. La conciben como "una degradación generalizada de grupos extraños determinada por una ideología donde los valores humanos no son iguales para cada uno" (Zick et al., 2011, p. 42).

No incluidos en la cita anterior, están todos los elementos pertenecientes a este síndrome: rechazo hacia los extraños, racismo, antisemitismo, rechazo al islam, hacia los derechos preestablecidos, sexismo, homofobia, minusvalía de los discapacitados, de las personas sin techo y de los desempleados de larga duración.

Algunos resultados de la investigación demuestran, por ejemplo, que una causal como el rechazo al islamismo puede dar a pie a diferentes consecuencias, como, por ejemplo, el rechazo a los discapacitados. A la vez, se demostró que distintas formas de marginación pueden provenir de una misma causal. Por ejemplo, la suposición de que muchos alemanes "estuvieran peor que los extranjeros" conllevó al rechazo de todos los otros componentes del síndrome (Zick, 2006, p. 7).

[5] Cf. Jantzen, 2009.

La investigación se llevó a cabo en ocho países europeos con una duración de diez años (2002-2011) y una muestra de mil personas por país entrevistadas por teléfono. A raíz de los resultados obtenidos, equivalentes a la muestra del año 2008, se pudo determinar que existen tres orientaciones ideológicas que tienen afinidad con la enemistad hacia grupos concretos:

- "una actitud personal con disposición hacia el orden, la justicia y la disciplina;
- [...] el favorecimiento de jerarquías sociales como 'alta' y 'baja';
- y [....] una actitud general de rechazo hacia el pluralismo de culturas, grupos étnicos y religiones dentro de un país" (Zick et al. 2011, p. 15).

Investigaciones europeas de la misma índole concluyen que el rechazo a los discapacitados bajo el lema "disabled people are too demanding", con un índice de 35,2%, es notablemente más alto que el de los demás países europeos investigados[6] (Küpper, 2010, p. 36). Le sigue Portugal, con 22.8%, y Polonia, con 17%. Los índices más bajos recaen en Francia, con 8,4%, y Holanda, con 8,7%.

También pareciera resultar un polo claramente sexista dentro de este movimiento, cuya índole es de origen religioso. Esta tendencia alcanza un alto índice de rechazo, al igual que el rechazo a los discapacitados y a favor del racismo, mucho más alto que aquellos que se declaraban no religiosos o no muy creyentes (Küpper, 2010, pp. 19, 24 y 25).

Una publicación reciente sobre este proyecto demuestra que no sólo la ideología religiosa define el sentido de desigualdad, sino también las ideologías neoliberales. Tres cuartos de la varianza "ideología de la improductibilidad" se deben a "la actitud hacia valores económicos" y a "la postura empresarial".

Unidas, la ideología de la improductividad junto a la ideología de la desigualdad tienen importantes consecuencias. De hecho, son responsables de gran parte de las varianzas medidas en las tres formas comparadas en la investigación sobre enemistad hacia grupos concretos: personas discapacitadas, 25%, personas sin hogar, 36%, desempleados de larga duración, 50% (Groß y Hövermann, 2013).

Según los investigadores de Bielefeld, existen importantes factores de protección contra el rechazo hacia grupos concretos, como la confianza en otras personas, la seguridad de poder hacer amistades, la relación con inmigrantes y, sobre todo, una positiva actitud hacia la diversidad. Por otra parte, la fe no parece ofrecer mayor protección,

[6] Países investigados: Gran Bretaña, Alemania, Francia, Italia, Holanda, Portugal, Polonia y Hungría. El promedio europeo de estos países alcanzó a 11,2%.

ni tampoco juegan mayor rol valores generalizados que promueven la seguridad y el universalismo (Zick et al., 2011).

"La verdadera prevención (...) requiere una cultura determinada" Kahane, 2006, p. 4).

Ideologías hegemónicas y acciones contrahegemónicas

Las teorías y la práctica de la inclusión tienen lugar dentro de complejos procesos de exclusión social, como lo demuestran las diferentes investigaciones, pero también en los actuales movimientos culturales de la inclusión y el empoderamiento. Si tomamos, por ejemplo, el creciente número de plazas en hogares para discapacitados mentales entre 1993 y 2003 en Alemania, vemos que ha aumentado continuamente en un 55%, de 150 000 a 179 000 (Rohrmann, 2013, p. 31)[7].

En cambio, en Suecia, la cantidad de hogares en 1968, con 18 000 plazas, disminuyó continuamente hasta su eliminación en 2001. Para entonces había sólo 170 plazas (ibíd., p. 38).

En Alemania hay una alta discrepancia entre la inclusión en el área escolar y el continuo aumento de la diferenciación. Se dice que hay cierta cantidad de escolares que "no son aptos para la inclusión" en todos los estados federales[8]. E incluso defensores de la inclusión y sus portavoces declaran que la inclusión escolar no es posible para todos[9].

Nos encontramos ante una situación que en círculos científicos sociales se denominaría como situación de enajenación. Por una parte, personas solidarias con una cultura de cooperación y solidaridad, y por la otra parte, una realidad socio-política, económica e ideológica, enclavada en la fórmula TINA del thatcherismo "there is no alternative", grabada en la mente de gran parte de la población, complacientes con las autoridades, individualismo neoliberal (gubernamentalidad, según Foucalt).

Y además existe como orientación solo una religión donde la institución eclesial se ocupa de sí misma, no más allá de sus fronteras, las geográficas, sino donde sea que hay sufrimiento, que hay injusticia, que hay ciertas formas de pensar la gran miseria como lo dijo el

[7] Esta tendencia continúa: 62% de los discapacitados con asistencia para participar en actividades sociales vivían en 2009 en un Hogar (Rohrmann, 2013, p. 32).

[8] Comparar el discurso politico de la Convención de las Personas con Discapacidad (cf. Wocken, 2012).

[9] Según precursores de la inclusión que exigen invertir la actual cuota de escolares en escuelas diferenciales versus inclusión escolar, de 20:80 a 80:20 (Heimlich, 2011, p. 44).

cardenal Bergoglio ante el Concilio Vaticano. El mismo que luego se convertiría en Francisco I, elegido Papa (Bergoglio, 2013).

¿Qué es la enajenación y qué formas adquiere?

¿Cómo podemos interceptarla como nueva cultura y cómo podemos poner en práctica la inclusión social?

Para ello resulta muy interesante una figura creada por Lacan de individuo y sociedad. "El Sujeto no es un centro autónomo sobre su persona ni iniciador consciente de sus relaciones hacia el mundo externo [....] sino más bien [es] el lenguaje, el actor principal, a través del cual se comunica y a través del cual habla" (Pagel, 2012, p. 13). A través de la función simbólica del lenguaje, el "Je" es el "verdadero sujeto", irreflexivo y excéntrico en comparación con el "Moi", que es un sujeto subjetivo, de carácter narcisista, que se pretende ocultar.

Ya que el sujeto es el yo en el lenguaje del otro, esto es un proceso inconcluso. Se trata de una doble enajenación. Por una parte está el "Je/Yo" contrapuesto al yo reflexivo como Tu "Moi"/"Me", y por otra parte en la relación del yo hacia el mundo exterior, ya que la asociación consiste básicamente en que los sujetos que se están constituyendo confieran con el otro (en un idioma) y juntos se distancian (Pagel, ibíd.). El Otro (el idioma) siempre está fuera del individuo.

"Más aún: El Otro incorpora en su estructura (i) al inconsciente en el sentido de Freud [...] por ende habla [.....] no le habla solamente al individuo que a través del habla trata de comunicarse con los demás sino que habla en el lenguaje del inconsciente cuyos «dictámenes» rigen a los individuos cuando éstos hablan. El sujeto habla, cuando habla como sujeto, siempre desde el Otro" (Doblhammer, 1998, p. 234).

Por lo tanto, el ser humano está en una posición excéntrica consigo mismo, transmitida a través del idioma y de su cultura. A pesar de que el concepto de enajenación, según Lacan, me parece muy generalizado, y su evidencia científico humanística de la psicología del desarrollo, poco fundamentada[10], considero que sus ideas estructuralistas nos permiten atender una mejor comprensión sobre la ideología. Hay además otros aspectos interesantes respecto a la Antropología y a las ciencias sociales.

[10] El desarrollo y la emancipación pierden toda relevancia si el concepto de enajenación está en cada boca. Tengo reservas en cuanto a su interpretación de Freud, a sus posiciones científico-teoréticas, psicológicas y psicoanalíticas. Ver también Sève (1972).

Quisiera referir sobre ciertos aspectos estudiados por Lacan sin mayores subterfugios ni artificios[11]. Es importante que, según Lacan, tanto la enajenación como la subjetividad están definidas como relaciones.

Según un comentario de Francisco Varela acerca de que la mente no está en la cabeza, ni fuera ni dentro sino en un "ciclo de operaciones" (citado de acuerdo a Rudrauf, 2003, p. 33 y sig.), se podría decir que la subjetividad y la enajenación son ciclos de operaciones que vinculan al individuo y a la sociedad a través de la cultura y el lenguaje.

La teoría de Lacan está vinculada con la de Louis Althusser, en su teoría ideológica sobre el aparato estatal[12]. Los Otros en la sociedad son en su forma institucional SUJETOS sociales que nos llaman en calidad de "sujetos" en la misma forma en que DIOS llamó a Moisés.

Las normas sociales, sus formas institucionales, son a través de los SUJETOS fuera de nosotros, los grandes Otros (les Autres = A), usando la terminología de Lacan, de manera que en nuestro fuero cultural interno del inconsciente (el diminutivo del otro [a], la imagen del espejo, el "Moi"), que nos suscribe como sujetos, puede ser apelado en cualquier instancia. Estos SUJETOS serían, por ejemplo, Dios, el bien común, el estado nacional, un dirigente, una figura destacada, una idea destacada, y así sucesivamente.

Por consiguiente, según la estructura psicoanalítica de Lacan o siguiendo al filósofo Slavoj Žižek[13], mediante la calidad emocional con que se reviste al objeto de estos SUJETOS en mayúscula (es decir, mediante procesos de vinculación emocional), se produce primero a personas, que después, durante el transcurso del desarrollo infantil, serán abocadas a entidades reales y a instituciones ideológicas de la sociedad.

En otras palabras, los individuos son sujetos porque se les puede llamar, y serán llamados porque son sujetos. El sistema de ser llamados como sujetos, el sometimiento al SUJETO, el reconocimiento general y el saber que todo tiene su razón de ser, hace que en la mayoría de los casos, los sujetos "funcionen por sí mismos". A esta conclusión han llegado las investigaciones sobre la enemistad en grupos concretos.

---

[11] Doblhammer (1998, p. 227) habla de expresiones "barrocas".

[12] Althusser (1970) considera la apelación como punto central de su teoría estatal marxista. Funciona básicamente como aparato estatal ideológico (AEI) que sirve para reproducir las condiciones de producción. Son los AEI religiosos (sistema de diferentes iglesias), el AEI escolar (sistema de instituciones escolares), el AEI familiar, jurídico, político, de información y cultural.

[13] Cf. Heil, 2003.

El valor especial de Lacan y Althusser recae en la función de acceso a preguntas de la psicología colectiva e incluso a preguntas sobre la psicología de las masas, a través de las cuales se manifiestan los aspectos emocionales y motivacionales de este enmarcamiento[14]. Significan una complementación importante y sistemática a otros esquemas sobre "la postura excéntrica del ser humano" [15] por parte de la antropología y por parte del lenguaje, la cultura y la sociedad.

Múltiples experiencias prácticas y teoréticas demuestran que otras formas de apelación humanas y solidarias también podrían resultar practicables y significativas en la puesta en práctica de una inclusión exitosa. Sin embargo, ello conllevaría un cambio radical del proceso de apelaciones del sistema analítico según Lacan, según el cual nuestro subconsciente está socialmente formado.

¿Cómo podemos realizar la emancipación en una mundo lleno de marginaciones?

El aspecto marcante y decidor es el absoluto reconocimiento del otro. La regla de oro, como lo establecen las principales religiones.

Nos "exige conocernos por dentro, saber qué nos ocasiona dolor y evitar bajo todos los medios ocasionárselo a otro. Nos exige no considerarnos pertenecientes a otra categoría especial, sino más bien comparar nuestra experiencia con la del otro" (Armstrong, 2009, p. 73).

Esto requiere un vuelco fundamental en la estructura de las apelaciones introducido en forma especial por el filósofo francés Emmanuel Lévinas.[16] El otro es la condición de mi existencia como yo propio, la ética del reconocimiento se antepone a la ontología, se convierte en la primera filosofía. Demarca una clara línea de separación entre los procesos de apelaciones jerárquicas entre los dominantes y los igualitarios.

Procesos de apelaciones que tienen como base el mutuo reconocimiento y una orientación hacia quienes están marginados o en peligro de marginación. Continuando con esta orientación, Enrique Dussel formula en su "filosofía de la liberación": "el Otro es el único

[14] Empleo el término general de marco de referencia en el sentido de Goffman, utilizado en forma ejemplar para analizar crímenes de guerra cometidos por soldados alemanes, para la situación concreta de algunos soldados a través de Neitzel y Welzer (2011). En el marco del espectro mencionado, no se pueden utilizar terminologías como semiosfera (Lotman) ni cronotopo (Bajtín) a pesar de que caracterizan en mejor forma la organización espacio-temporal, la interacción y la fluidez de este tipo de marcos sociales (comparar Jantzen, 2013).

[15] Cf. Fischer (2000), en el uso otorgado por Plessner a éste término en la filosofía antropológica.

[16] Cf. Lévinas (1991).

santo ser merecedor de un respeto sin límites". Pero, "para poder escuchar al Otro es primeramente necesario ser ateo contra el sistema" (Dussel, 1989, p. 75)[17]. El respeto es silencio, pero no silencio del que nada tiene que decir, sino del que tiene todo que escuchar porque nada sabe del otro como otro.

El filósofo portugués Boaventura de Sousa Santos demuestra cómo podría ideologizarse y qué forma podría tomar dicho proceso[18]. En su investigación sobre la marginación, aplica diversas "ecologías" de la emancipación política y de la inclusión social contra los procesos de conversión a la invisibilidad de los marginados, que en muchos aspectos se asemejan a nuestras experiencias, a las cuales me referiré más adelante cuando presente el proyecto de planificación de la Casa Azul[19].

Son las siguientes:

1. La ecología de los saberes. Es un conjunto que permite la solidaria interacción de diversas ciencias de diversos ámbitos. Requiere que todos puedan enriquecerse a través del diálogo. Grupos que típicamente son silenciados son parte fundamental de esta ecología.

2. La ecología de las temporalidades. Permite el reconocimiento y el intercambio entre distintas formas temporales. Respeta los diferentes espacios y tiempos sociales, así como los diversos ritmos temporales de los sujetos que no sólo funcionan en tiempos lineales.

3. La ecología de los reconocimientos. Se opone a la naturalización de individuos y de grupos. Descalifica diferencias dirigidas a la minusvalía como fruto de los mecanismos de poder, para reemplazarlas por divergencias del mismo tipo que tienen como base el reconocimiento mutuo.

4. La ecología de las transescalas. Plantea que la existencia legítima no sólo se manifiesta en base a la universalidad y la globalidad, sino que existen diferentes escalas territoriales del accionar. La aceptación de la existencia de diversas escalas puede reforzar el movimiento hacia la inclusión social de los discapacitados ya que la articulación entre las escalas conduce a formar parte de un colectivo de una red socialmente organizada.

5. La ecología de las productividades. Ésta cuestiona los modelos de desarrollo capitalistas dominantes y sus formas de sociabilidad,

[17] Para el sociólogo Zygmunt Bauman, esto significa la anulación de la responsabilidad tecnocrática formal en favor de la responsabilidad personal (Bauman 1997, 2009).
[18] Cf., como resumen, Aguiló (2008).
[19] Cf., en forma adicional, Aguiló y Jantzen (2014).

planteando otras formas de productividad, por ejemplo, procesos de economía social y solidaria.

Santos aprovecha la diversidad como riqueza principal de los movimientos y organizaciones sociales. Ello requiere, no obstante, una teoría de la transferencia, donde la igualdad y las diferencias de los actores se mantengan intactas en el sentido de una democracia participativa. "La principal presunción de la teoría de la transferencia consiste en que no hay ningún principio único para la transformación social, como tampoco hay [...] ninguna forma única de la opresión" (Aguiló, 2008, p. 105).

La inclusión social exige, en este sentido, una transformación de la sociedad dentro de un marco local, regional, nacional y global. Como subraya Enrique Dussel en la cita antes mencionada: "Los marginados no deben ser incorporados dentro del viejo sistema [...] sino como partícipes iguales en un nuevo momento institucional. No se lucha por la inclusión sino por una transformación" (2006, 14.13).

La Casa Azul. Un proyecto de inclusión social

La Caravana Azul y La Casa Azul

¿Qué es la Caravana Azul?

Es una asociación creada a raíz de la crítica social alrededor del tema de los centros para pacientes psiquiátricos en los años setenta, y que concluyó con la abolición de dichos centros. En Bremen, específicamente, se cerró el claustro Blankenburg, con lo cual, pacientes que en promedio habían vivido dieciséis años en el psiquiátrico fueron repartidos en los llamados Hogares creados por diferentes instituciones de orden social. Por primera vez, iban a vivenciar una forma de vida más adecuada a sus necesidades personales en vez de ser tratados como objetos dentro de un régimen institucional psiquiátrico. Desgraciadamente, a una euforia inicial siguió la deprimente realidad manifestada por conceptos psiquiátricos-sociales preconcebidos y aplicados por doquier.

Dentro de este contexto aparece la iniciativa caravana azul, cuyo fin era protestar y llamar la atención[20]. En 1985, partiendo de la ciudad de Trieste con el caballo azul Marco Cavallo, símbolo de la abolición de los centros psiquiátricos en dicha ciudad, y con los músicos de Bremen de papél maché, marcharon por toda Alemania de un centro psiquiátrico a otro donde presentaban numerosas actividades artísticas.

[20] http://www.blauekarawane.de/seiten/blauka-geschichte.htm

Desde comienzos de los años noventa, se han dedicado no sólo al tema de la psiquiatría, sino también a otros grupos marginados como los ancianos, los discapacitados, los parados, asilados y prisioneros.

La caravana azul se ha hecho famosa por sus espectaculares acciones, que son viajes por toda Alemania a centros de grupos marginados. Espectaculares y monumentales, movilizando cientos de personas que los acompañan por tierra y por vías fluviales. En 1994, 2000 y 2009, organizaron expediciones en las que, además, invirtieron substanciosos recursos en la propagación por radio, TV, periódicos y panfletos con su itinerario, de manera que la llegada de la caravana era un espectáculo público en cada lugar. Para ello concibieron un nuevo símbolo, el camello azul, construido por estudiantes, artesanos y parados, de enormes proporciones: 12 m de largo, 2.4 de ancho y 5.4 de alto. "Wüna" es azul y tiene una encantadora textura. Seguidos por cientos de barcazas y botes recorrieron ríos y canales. Además, existe el catamarán azul.

La caravana azul 2009, de Berlín a Brandenburgo, Wolfsburg y Bremen

El camello azul acompaña todas las acciones de la caravana azul y se encuentra actualmente en el almacenamiento XI del nuevo barrio en urbanización ubicado en el antiguo puerto industrial de Bremen.

Gracias a múltiples acciones artísticas y políticas, al café azul y a la revista "la caravana azul", desde 2008, ha alcanzado gran popularidad y reconocimiento tanto en la arena política como civil, con el otorgamiento del premio Villa Ichon de la cultura y paz a ellos junto con Blaumeier.

A continuación, algunas acotaciones en cuanto a la situación política y social del entorno que resultaron en este desarrollo.

Llegada del camello azul a su nueva residencia

Descripción político-civil de la sociedad

Desde los años sesenta y setenta, la situación política de Bremen ha estado marcada por largos períodos de predominancia del partido socialista democrático, SPD, favorecido por las clases trabajadoras, así como por períodos de predominancia del partido cristiano democrático, CDU, favorecido por la clase alta. Además, desde los setenta hasta la reunificación alemana en 1989/90, con la presencia de la fundación de la universidad de Bremen, de marcada orientación izquierdista (la universidad roja), se dio pie a fuertes choques de estas corrientes políticas.

Dentro de este contexto, hubo muchas iniciativas desde la izquierda hacia la inclusión, pero políticos y burocracia lograron bloquearlas. No sólo se vio afectada la iniciativa de la caravana, sino también muchas otras a favor de aspectos sociales y en favor de discapacitados.

No obstante, también hubo cambios positivos, de manera que, a finales de los ochenta, había en Bremen una sociedad de alto carácter social y civil. En los siguientes años, después de la reunificación, han disminuido notoriamente las diferencias entre los diferentes partidos en cuanto a temas de integración social. No obstante, la historia de este proceso de transformación aún está por escribirse.

Un ejemplo positivo es la transformación del Barrio Osterholz-Tenever, un gueto de cemento de los años sesenta cuyos edificios estaban en muy mal estado. Este sector está habitado por gran cantidad de inmigrantes y personas en estado precario y de pobreza. Aquí no sólo se han saneado las viviendas, sino que han ocurrido importantes cambios en la estructura comunal social. Para comenzar, la designación de un "manager" del barrio y las reuniones mensuales de políticos con representantes de los usuarios, instituciones benéficas y de carácter social, sirven para determinar proyectos, financiación y organización adecuadas a las necesidades sociales[21].

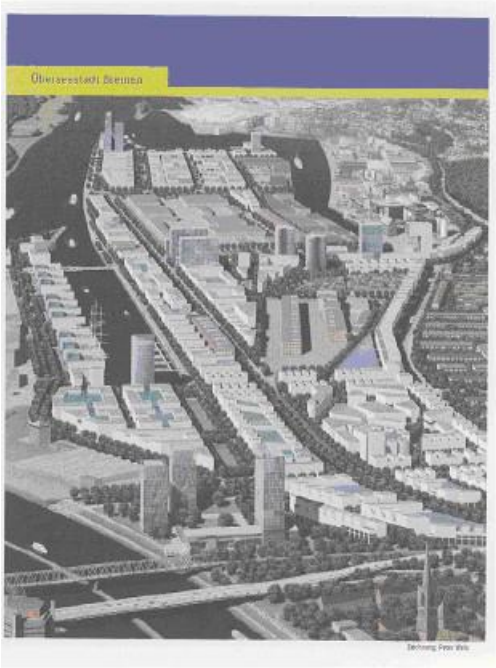
A continuación, pasaré a presentar el proyecto casa azul, que es un proyecto habitacional de la iniciativa caravana azul.

¿Qué es la Casa Azul?

"Es un iniciativa de la caravana azul para crear un Hogar. Ésta deriva del movimiento en los años 70 que culminó con el cierre de los centros psiquiátricos, también llamados «casas para locos». En su lugar se crearon nuevas formas de hogares para los normales «locos» y para «locos» normales con el fin de permitirles una integración más «normal» en la sociedad. La casa azul es, básicamente, una prolongación de esta idea" (Janiaczyk, 2011)[22].

Ubicado en una zona a orillas del Río Weser, que antes fue puerto industrial, se construye actualmente un barrio residencial nuevo de "formas de viviendas originales".

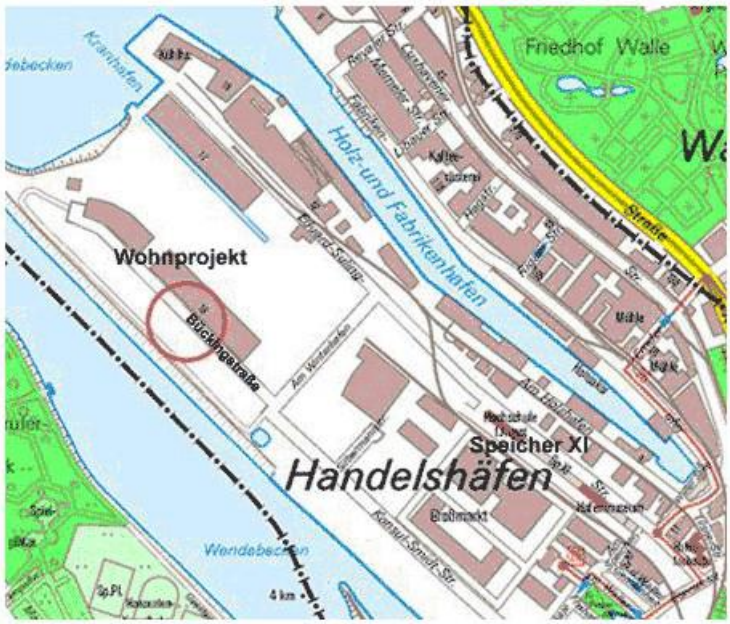
En el edificio que antes servía como almacenamiento XI, y aún lleva este nombre, se han realojado la Escuela de Artes, el Museo del Puerto, un restaurante, la caravana azul y el café azul. Éste último era originalmente parte de la asociación "Blaumeier", dedicada al arte y la expresión plástica para personas con y sin discapacidad, ampliamente reconocida en el fuero nacional y europeo, especialmente por sus talleres de teatro y cine[23].



Barrio Überseestadt Bremen

[21] Cf. http://www.barloschky.de/ (sitio web del manager del barrio).
[22] Cf. página web de Bremen: http://www.bremen.de/das-blauhaus-projekt-21091169
[23] Cf. http://www.blaumeier.de/index.php?id=413

Este nuevo barrio se está urbanizando con nuevas calles, modernos edificios de oficinas y residenciales, comercio, restaurantes y nuevas vías de transporte urbano. Aprovechando esta magnífica oportunidad, la caravana azul decidió crear la casa azul, que será construida al norte de la actual caravana azul, y que será un centro de encuentro para todos, así como también comuna de viviendas para personas jóvenes y de la tercera edad, con y sin problemas psíquicos, con y sin discapacidad, con y sin trabajo.



La casa azul en la Überseestadt Bremen.

El concepto de la casa azul, si bien bastante avanzado, no está completo. La planificación incluirá la participación de sus futuros habitantes en la medida que éstos puedan aportar en forma activa. Actualmente, y debido a la burocracia, no es posible definir estos procesos sino lenta y parcialmente[24].

En el centro de la estructura se encuentra una plaza como patio interior al cual se accede desde el exterior a través de pasajes y entradas. "El manege azul" está rodeado por talleres, oficinas de administración, locales, salones de estancia comunes y un café. Las actividades de tipo cultural como también la participación en los talleres están abiertas a todo público, de manera que aquí se puede ser participante o actor pero también espectador o visitante al mismo tiempo.

[24] "La burocracia estatal está cada vez más dividida en intereses sectoriales [...], que transforman el estado en un red de microestados, cada uno con su micropolítica pública [...] y, en el fondo, su microdespotismo" (Santos 2010, p. 45).

La casa azul (modelo arquitectónico)

Vista futura de la casa azul

¿Quién habitará la casa azul?

Hay 36 pisos de distintos tamaños planificados para un total de 64 personas, desde individuales hasta para un máximo de cuatro personas. Repartidos sobre tres plantas, habrá un piso en la planta baja destinado a ocho personas con problemas de demencia senil, y en la primera planta, pisos para cuatro personas con discapacidad grave. Una gran parte de los pisos están destinados a personas de precaria situación económica que reciben asignación estatal para subsistir, mientras que dieciséis plazas están financieramente destinadas al

alquiler y, a largo plazo, está planificado incorporar un jardín de infancia.

Los planos están terminados y el permiso de construcción se está tramitando actualmente a nivel gubernamental. El proyecto se financiará en parte con capital propio de la caravana azul y en gran parte con una hipoteca sobre dineros estatales. Parte de estos dineros sólo son otorgados a proyectos sociales de tipo exclusivo, y no de inclusión. A pesar de que destacadas personalidades políticas a nivel gubernamental y social apoyan el proyecto, y a pesar de que empresarios del área de las infraestructuras promueven la construcción del proyecto, la maquinaria burocrática enlentece y complica su puesta en marcha.

La planificación del proyecto se realiza a través de diversos grupos de trabajo que se reúnen mensualmente para consultar, informar y dar cuenta de los innumerables obstáculos por resolver. Por ejemplo, la organización del cuidado médico y el servicio de enfermería para los residentes discapacitados graves, así como para los residentes con demencia. Para ello, se requería encontrar una agencia de servicios de enfermería que, a diferencia de casi todos los activos existentes en Bremen, tuviera la autorización no sólo para la parte del servicio de salud, sino además el reconocimiento oficial para prestar asistencia en el área social. La importancia de encontrar una empresa de este tipo es un ahorro significativo en los costes de manutención fijos, al mismo tiempo que simplifica el trabajo diario de administración y coordinación. Para los residentes afectados, significa un equipo más reducido de personas a cargo de sus cuidados y asistencia.

Es un largo proceso hasta su finalización y siempre nacen nuevas ideas y acciones para dar a conocer el proyecto al público pero, en general, ya se ha logrado lo más importante: un gran apoyo público y una opinión muy favorable hacia el proyecto.

Conclusiones

Espero haberles mostrado un ejemplo de inclusión social dentro de una sociedad marginadora que implica un proceso de aprendizaje y de transformación para todos los involucrados. Las enemistades pueden superarse, la democracia es posible.

Personal, ha sido para mí fascinante ver la coactuación entre diferentes corrientes a nivel local, regional, nacional y global. Esto ocurre entre los diversos movimientos sociales en Bremen como la

caravana azul, pero también entre nosotros, ex- profesores y titulados en pedagogía diferencial. Ambos, en conjunto con el movimiento italiano democrático de la psiquiatría, estamos relacionados con la epistemología del sur de Sousa Santos, importante impulsor del foro mundial social.

Por otra parte, es para mí fascinante observar el enorme rol que las artes juegan en todos estos procesos. De ahí, el tema de este simposio.

Gracias por vuestra atención y concluyo con las siguientes palabras del foro mundial social:

"Otro mundo es posible".

Referencias

Aguiló Bonet, A. J. (2008). *La dignidad de la basura. Globalización hegemónica frente a globalización contrahegemónica en la filosofía política de Boaventura de Sousa Santos*. Universitat de les Illes Balears, España

Aguiló Bonet, A. J. & Jantzen, W. (2014). Inklusive Erziehung und Epistemologie des Südens: Beiträge zur Behindertenpädagogik. *Behindertenpädagogik, 53*(1), i.V.

Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan. Traducción, 1988, por Editorial Nueva Visión, Buenos Aires. http://www.philosophia.cl/biblioteca/Althuser/ideologicosalth.pdf (03.12.2013)

Armstrong, K. (2009). Die goldene Regel. *Lettre International, 84*, 71-75

Barnes, C. (2009). Un chiste "malo": ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? En Brogna, P. (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (p. 101-122). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (1997). *Modernidad y holocausto*. Madrid: Sequitur.

Bauman, Z. (2009). Etica posmoderna. Madrid: Siglo XXI. https://ia601703.us.archive.org/10/items/EticaPosmodernaBaumanZygmunt/Etica%20posmoderna%20-%20Bauman%20Zygmunt.pdf (03-12-2013)

Bergoglio, J.M. (2013). *Evangelizar las periferias*. (27.03.2013) http://chiesa.espresso.repubblica.it/articolo/1350484?sp=y (30.10.2013)

Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechts-Konvention*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte (3. Aufl.)

Bloch, E. (1985). *Naturrecht und menschliche Würde*. Frankfurt/M: Suhrkamp. (*Derecho natural y dignidad humana*. Madrid: Librería Dykinson, 2011).

Doblhammer, K. (1998). *Das Sprechen der Sprache. Frühkindlicher Spracherwerb im Lichte der Psychoanalyse Jacques Lacan*. Dissertation Universität Wien http://othes.univie.ac.at/845/1/das_sprechen_der_sprache.pdf (30.10.2013)

Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/282.pdf (29.10.2013)

Feuser, G. (1984). *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindertagesheimen -Ein Zwischenbericht*. Diakonisches Werk Bremen e.V.. Bremen.

Fischer, J. (2000). Exzentrische Positionalität – Plessners Grundkategorie der Philosophischen Anthropologie. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, *48*(2), 265-288 http://www.fischer-joachim.org/exzentrischepositionalitaet.pdf (30.10.2013)

Groß, E. & Hövermann, A. (2013). Die Abwertung von Menschen mit Behinderung in Deutschland – Ein Element der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit im Fokus von Effizienzkalkülen. *Behindertenpädagogik*, *52* (4), i.Dr.

Heil, R. (2003). *Subjekt und Ideologie. Althusser – Lacan – Žižek*. Technische Universität Darmstadt; FB 02: Institut für Philosophie. Magisterarbeit http://www.demokratietheorie.de/home/documents/ideologie_und_subjekt.pdf

Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *62* (2), 44–54

IKG (2013). *Die Elemente des Syndroms Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld http://www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/GMF/Elemente.html (29. 10.2013)

Janiaczyk, D. (2011). *Das BlauHaus Projekt*. http://www.bremen.de/das-blauhaus-projekt-21091169 (31.10.2013)

Jantzen, W. (2009). Rassismus. In: Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung. Bd. 2 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik "Behinderung, Bildung und Partizipation"* (pp. 226-233). Stuttgart, Kohlhammer.

Jantzen, W. (2013). Jurij Lotmans Theorie der Semiosphäre als sozialwissenschaftliche Öffnung der Kulturwissenschaften. *Jahrbuch der Luria Gesellschaft* i.Dr.

Kahane, A. (2006). Vorwort. In: Kahane, A. et al., *Reflektieren. Erkennen. Verändern. Was tun gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* (pp 3-5). Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.

Küpper, B. (2010). *Group-focused Enmity and Religion in Europe*. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Religion in Europa. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld.
http://www.bagkr.de/wp-content/uploads/Kueppers_GMF-Religosit%C3%A4t.pdf (29.10.1013)

Lévinas, E. (1991). *Etica e infinito*. Madrid: A. Machado Libros.

Neitzel, S. & Welzer H. (2011). *Soldaten. Protokolle vom Kämpfen, Töten und Schießen*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Pagel, G. (2012). Jacques Lacan zur Einführung. Junius, Hamburg, 6. Aufl.

Rohrmann, E. (2013). Institutioneller Einschluss ist keine Antwort auf sozialen Ausschluss! Teil I: Institutioneller Einschluss in der Behindertenhilfe und die Konsequenzen für die Lebenssituation der Betroffenen. *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft Bd., 4*, 30-39.

Rudrauf, David et al. (2003). From autopoiesis to neurophenomenology: Francisco Varela's exploration of the biophysics of being. *Biological Research, 36*, 21-59, http://www.scielo.cl/pdf/bres/v36n1/art05.pdf (31.10.2013)

Santos, B. de Sousa (2010). Desigualdad, exclusión y globalización – hacia la construcción multicultural de igualdad y la diferencia. En Caicedo Tapía, D. & Poras Velasco, A. (eds.), *Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad*. (pp. 3-51). Quito/Ecuador: Ministerio de Justicia.

Sève, L. (1972). Über den Strukturalismus. Zu einem Aspekt des ideologischen Lebens in Frankreich. *Marxismus-Digest, 9*, 131-150; erneut in trend onlinezeitung 11, 2012
http://www.trend.infopartisan.net/trd1112/t011112.html (31.10.2013)

Wingert, L. (1996). Türöffner zu geschlossenen Gesellschaften. Ohne Alternative – Bemerkungen zum Begriff der Menschenrechte. *Frankfurter Rundschau, 6.* August 1996, Nr. 181, S. 10

Wocken, H. (2011). Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten,

mit einem Vorspiel und einem Abgesang. *Zeitschrift für Inklusion*, Germany, H. 4.
http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/139/135 (30.10.2013)

Zick. A. (2006). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit aus Sicht der Wissenschaft. In: Kahane, A. et al.: *Reflektieren. Erkennen. Verändern. Was tun gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*. (pp. 6-8). Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.

Zick. A. et al (2011). Die Abwertung der Anderen: eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung; eine Analyse. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
http://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf (29.10.2013)

EL USO DEL ARTE, EL CINE Y OTROS MEDIOS ANALÓGICOS COMO HERRAMIENTA AUXILIAR EN PSICOTERAPIA: UTILIDADES Y PROSPECTIVA.

por Jesús Garcia-Martínez
Universidad de Sevilla

Objetivo del estudio

El objetivo básico de este artículo es indicar las diferencias entre el uso de la creación artística y el uso de un objeto artístico (en este caso, el cine) como herramientas en psicoterapia. Se expondrán algunos datos basados en la bibliometría, así como un análisis racional de la temática.

Los recursos analógicos en psicoterapia

Todo lo que transmite un significado puede ser considerado como un texto (una relación discursiva articulada de alguna manera). Los textos pueden clasificarse en tres tipos en función de las relaciones que hayan entre la estructura textual (la propia forma del texto, que puede ser coherente o incoherente), el contexto semántico (los significados a trasmitir, que pueden ser isotópicos o no isotópicos) y el contexto pragmático (el del uso o intenciones del lenguaje, que puede ser adecuado o inadecuado) (Villegas, 1992).

En este sentido, el arte sería un texto analógico o paralógico. Sería analógico en tanto que la estructura puede ser coherente y la pragmática adecuada, pero la semántica sería no isotópica o paralógica si la pragmática fuese inadecuada.

Los recursos analógicos tienen una larga tradición en psicoterapia y han sido usados debido a la facilidad que la falta de isotopía proporciona para atravesar las defensas del cliente y para generar nuevos contextos que faciliten la intervención y el avance de la propia terapia. Estos recursos se caracterizan por su lateralidad respecto a la estructura del discurso que usa el cliente y por su inestabilidad, cuestiones que permiten un análisis más en profundidad de su significado y, por tanto, por su facilidad para evocar re-interpretaciones. Terapéuticamente fomentan la estructuración y la complejidad (Villegas y Mallor, 2011).

Diversos recursos analógicos pueden ser las metáforas, los sueños, los cuentos tradicionales, la novela y el teatro, el cine, los cómics, videojuegos, elementos de realidad virtual, la música, el trabajo con el cuerpo (interpretación, danza) y el arte (entendido como producción de elementos materiales o plásticos) (Villegas y Mallor, 2011).

La arteterapia

Si usamos una obra de arte (la interpretación de un cuadro, por ejemplo) en el curso de una terapia, no se está haciendo arteterapia. Lo que se conoce como arteterapia requiere creación de un producto, de una obra. Dicha creación está facilitada por un mediador, el terapeuta, y requiere la transacción entre el material y el creador o cliente (Bassols, 2006; Coll, 2006; Klein, 2006).

La arteterapia se contempla, por un lado, como un acompañamiento del cliente y una búsqueda de su mejora, considerando a este como protagonista y experto, lo que acerca la arteterapia a la definición de la terapia como proceso de co-construcción (Feixas y Villegas, 1992; Neimeyer, 2013), pero, por otro lado, busca fundamentalmente una reinserción o rehabilitación, más que una cura o un cambio en estructuras psicológicas, lo que la acerca a una definición de servicio o herramienta social (Klein, 2006) y, por tanto, se trata más de un proceso inclusivo o de extinción del estigma que de una psicoterapia como tal.

En la arteterapia se trata de generar un proceso de cambio que lleva de lo concreto a lo abstracto, del material a su sentido, que supone una superación de dificultades y, por lo tanto, de apoderamiento personal, que se hace evidente en la re-creación, la proyección de significados, la fluidez en el trabajo (en el sentido de centramiento en la tarea) y en el distanciamiento del problema para centrarse en la creación.

La relación del arteterapeuta con el cliente es asimétrica, pero no jerárquica, aquel le proporciona a este una base segura para su autoexploración, reflexión y autoexpresión y crea también un entorno estructurante, hay límites para la producción, hay tiempo para hacerla, pero la obra da continuidad, permanece a lo largo del tiempo y las sesiones. En este sentido, la arteterapia suele tener una base explicativa psicodinámica (Marxen, 2011), aunque como técnica no tiene por qué aplicarse en el seno de un proceso psicodinámico (Bassols, 2006; Klein, 2006).

Los materiales de la arteterapia pueden ser diversos, yendo desde productos simples como la pintura, el barro, el lápiz y el papel, o medios tecnológicos como la fotografía, el cine o la realidad virtual, pasando por el trabajo con el cuerpo, como en el caso de la danza, aunque se debe primar el uso de materiales sencillos que generen la obra de forma eficaz, que fomenten la autoestima del sujeto y que permitan a un tiempo la educación estética y la economía de costes (López, 2011). Se deben usar distintos materiales para distintos fines,

así, en función del grado de dificultad en el control del material se pueden encontrar medios más fluidos, que facilitan la expresión emocional, o medios más cognitivos, que generan obras más precisas (Landgarten, 1987). Si se quiere fomentar la espontaneidad, entonces se deben proporcionar materiales muy diversos. También las técnicas y formas de usos difieren en función del efecto psicológico que expresan (Kramer, 1971); la lista sería larga, pero por ejemplo, si se quiere estimular la sensorialidad, el material debe ser percutido; las estereotipias en la producción reflejan bloqueos; los pictogramas sustituyen a mensajes verbales, etc.

Para finalizar, es necesario reflejar el polo opuesto; aquello que no sería arteterapia. Según Klein (2006), la arteterapia no es un proceso de paliación de síntomas, ni un proceso catártico, ni una técnica proyectiva, ni una forma de diagnóstico, ni su objetivo es la rehabilitación.

El proceso en arteterapia

Como toda relación que pretende algún tipo de ayuda o desarrollo, se sigue un proceso. Para Marxen (2011), cada sesión debe tener una introducción a la tarea y un desarrollo de técnicas artísticas propiamente dicho, que pueden ser libres (material y técnica elegido por el cliente) o impuestos (en las sesión se trabaja con un material y técnica determinados). Asimismo, se puede elegir el tipo de interacción (individual-grupal) y determinar el destino de la obra (si se conserva entre sesiones, si cada sesión genera una obra –aunque no se complete– o si se pretende conservarla para exponerla o guardarla. Lo habitual es el trabajo en grupos comunitarios o de desarrollo artístico, lo que desvincula la arteterapia del *furor sanandi* de los grupos terapéuticos habituales.

Una vez elaborada la obra, se debe interpretar; es decir, se pasa al momento de abstracción y de proyección (Klein, 2006); la interpretación no debe ser excesivamente proyectiva, sino que debe basarse en la experiencia vivida por el sujeto, lo que la aproxima más a un proceso de creación de significado (Neimeyer, 2012), aunque, obviamente, estará influida por procesos de tipo social que harán que tenga un sentido determinado en términos de la época o contexto social en que se interpreta, en términos de la vida del individuo –en su continuo pasado-presente-futuro– y es inevitable que esa interpretación tenga un efecto en el espectador –en este caso, el terapeuta–, que contribuirá también a la dación de sentido de la obra (Marxen, 2011).

La propia Marxen (2011) hace algunas recomendaciones en términos de qué tipo de materiales deben usarse para ajustar los procesos de creación a los clientes. Así, se debe trabajar siempre de menor a mayor complejidad de la obra, para facilitar la integración; los materiales escultóricos, como la arcilla o el barro, deben introducirse hacia el final del proceso; en los casos con trastornos internalizantes, es conveniente pautar y limitar la entrega de materiales, y el *collage* es una técnica adecuada para los casos con trastornos externalizantes.

La relación supone un encuentro entre dos personas, el cliente y el arteterapeuta. El cliente se comunica proyectando en la obra a través del proceso creativo. Los materiales artísticos son el medio mediante el cual se produce una comunicación medial que genera un aprendizaje simbólico en el que se reflejan el sentido de la identidad y los procesos cognitivo-afectivos del cliente. El terapeuta, a su vez, da confianza en el proceso y crea vínculos de potenciación que van llevando de lo concreto a lo abstracto y generan una auténtica comunicación interpersonal. Por su forma, el proceso de arteterapia sigue una pauta terapéutica.

La arteterapia en psicología

Realizando una búsqueda básica sobre arteterapia en la base de datos psycInfo (arttherapy in SU, fecha 15-11-2013) sin ningún tipo de limitaciones, aparecen un máximo de 4235 trabajos (máximo porque algunos cargan en dos o más categorías). Estos pueden clasificarse en esta tipología: estudios sobre resultados de aplicaciones de la arteterapia, 2398); estudios de carácter cuantitativo (resultados estadísticos), 791; estudios basados en análisis cualitativos, 397; estudios de casos, 555; estudios longitudinales, 88; metaanálisis y revisiones, 44; y replicaciones de estudios, 8. Un buen ejemplo de revisión puede encontrarse en el trabajo de Metzl (2008). Los estudios bibliométricos llevan a pensar que la arteterapia está siguiendo en términos generales los criterios de estudios comparativos típicos de la psicología basada en la experiencia, pero lo habitual es que los estudios no tengan un gran rigor y falten, por ejemplo, grupos de control.

¿La arteterapia como psicoterapia?

Si se atiende, por un lado, a los objetivos que Izuel y Vallés (2012) consideran que son propios de la arteterapia (1. promover

experiencias integradoras; 2. mejorar la capacidad creativa; 3. acompañar en la aparición de nuevas dimensiones personales; 4. acompañar el desarrollo de nuevos proyectos vitales; 5. otorgar formas de representación de capacidades; 6. desarrollar un lazo creativo hacía lo social y lo comunicativo) y, por otro, a lo que se puede considerar objetivos básicos de la psicoterapia, se puede concluir que hay un cierto solapamiento entre ambas, pero que no llegan a ser idénticas. La psicoterapia compartiría con la arteterapia los objetivos numerados como 1, 3, 4, 5 y 6. La psicoterapia pone el énfasis en la generación, apoderamiento o reconstrucción de los contenidos, mientras que la arteterapia se centra en el acompañamiento o la promoción. La psicoterapia está centrada en el cambio (Garrido, 1994), el cambio psicoterapéutico es explícito, intencional y potente, mientras que el proceso arteterapéutico es acompañativo, busca la integración, más que la transformación.

Por su técnica, la arteterapia tiene similitudes con otros modelos terapéuticos que usan el trabajo con el cuerpo, como el psicodrama y la bioenergética; por su proceso, se acerca a la terapias narrativa y constructivista, ya que estimula la producción propia del cliente y su expresión simbólica (Neimeyer, 2012; White, 2007) y asume algunos de los procesos comunes en psicoterapia, como la aceptación de la diferencia y de la persona (Rogers, 1996), pero no es propiamente una terapia que busque cambios personales y la reorganización de significados desde un punto de vista recuperativo o de cambio significativo de la identidad. Si hay otra terapia, está se hace en paralelo, no integrada en el proceso de creación.

EL USO DEL ARTE EN PSICOTERAPIA, EN LUGAR DE SU CREACIÓN

Usar el arte como herramienta en psicoterapia, en lugar de crearlo, es un modo más de trabajar con un recurso analógico (Villegas y Mallor, 2011). De entre los formatos artísticos contemporáneos, uno de los más integrados en los usos sociales es el cine (Garcia-Martínez, 2013), aunque es posible que en un futuro próximo lo sean los productos virtuales en red. Me voy a centrar en éste. A diferencia de la arteterapia, que genera una obra y sólo marginalmente incluye otras técnicas y procesos terapéuticos, el empleo del cine –u otro producto artístico ya elaborado– es coadyuvante, en el sentido de que su uso se integra en otro proceso terapéutico, normalmente más complejo. Por tanto, no habría una cineterapia, sino un trabajo con el cine en psicoterapia (Garcia-Martínez y Moreno, 2011).

El trabajo con películas en psicoterapias

Se pueden resumir en dos los criterios del proceso terapéutico que justifican la incorporación del cine a la psicoterapia. El primero se relaciona con la capacidad del cine de mejorar la relación terapéutica, entendida como los sentimientos y actitudes que cada participante tiene hacia el otro y la manera en que son expresados (Gelso y Carter, 1985). Se trata de un aspecto vital del proceso terapéutico y es responsable del 30% de la varianza del cambio del cliente (Lambert, 1992). Las películas hacen más profunda la alianza terapéutica al proveer de una experiencia común y por colocar a cliente y terapeuta en un nivel más cercano, creando un marco de mayor colaboración entre ambos. Cuando se usan películas, el cliente percibe al terapeuta como un igual, porque, formalmente, están hablando de cine, lo que facilita una mayor colaboración y una construcción común. Por tanto, al igual que en arteterapia, las tradiciones terapéuticas colaborativas, como las constructivistas (Neimeyer, 2012) serán las que obtengan más beneficios del empleo de escenas de cine.

El segundo criterio es la capacidad metafórica del cine. Las metáforas terapéuticas son puentes que indirectamente fomentan un diálogo abierto sobre asuntos que los clientes tienden a rehuir cuando están incómodos (Gafner y Benson, 2003). El cine cumple este papel de conexión, sugiriendo elementos que pasan de la cinta a la vida del cliente. Las películas operan más en un nivel emocional e implícito que en un nivel racional y explícito y ayudan a reducir la fuerza de los mecanismos de defensa del cliente. Por eso hay que utilizar cintas que traten de forma indirecta el material y las preocupaciones vitales del cliente (Mangin, 1999).

Estructura del trabajo terapéutico con películas

Existen dos formatos generales para usar películas en psicoterapia. El primero y más difundido es aquel en el que el terapeuta elige las escenas a usar en función de la demanda y la situación del cliente. En esto caso, las películas se analizan desde un punto de vista centrado en los personajes y sus relaciones (Hesley y Hesley, 1998). De este análisis surge la metáfora con la que se trabaja posteriormente. Se insta al cliente a que encuentre similitudes entre lo que le pasa al personaje de ficción y su situación personal, a que identifique pensamientos, emociones y conductas de dicho personaje, si estas se asemejan a las que él mismo siente, si es posible actuar de forma similar o diferente a lo que aparece en la película en función de si es adaptativo o no, etc. En definitiva, la película o la escena se utilizan como herramienta para construir una nueva narrativa. Sobre ésta se

elaboran nuevos significados a través del uso de técnicas propiamente terapéuticas, como la inducción de un estado de observación, la generación de aspectos relacionados con los escenarios de conciencia (subjetivación) o de acción (objetivación), siguiendo procedimientos típicos de las terapias narrativas (Garcia-Martínez, 2012).

Antes de utilizar películas en terapia, el terapeuta debe acostumbrarse a ver películas de forma terapéutica y no por entretenimiento. Para ello debe elegir un problema propio (pasado o presente), una película adaptada a dicho problema y, si es posible, ver y comentar la película con otra persona. Una vez hecho esto, debe plantearse el mensaje que le envía la película, qué cuestiones le sugiere y qué soluciones le ofrece. Posteriormente debe prever las preguntas que haría a un cliente sobre el asunto. Una vez que se familiarice con este tipo de acercamiento, debe recopilar una serie de títulos que puedan ser aplicados en terapia sobre diferentes problemas. Aunque no existe una fórmula exacta a modo de "libro de cocina", para seleccionar títulos se pueden enumerar una serie de condiciones que deben reunir estas películas (Garcia-Martínez y Moreno-Mora, 2011): a) un personaje que sea un buen modelo; b) debe estar relacionado con el problema del cliente; c) estar adaptado a gustos y preferencias del cliente; d) deben aparecer personajes resolviendo problemas; e) la referencia al problema del cliente debe ser indirecta y metafórica, nunca explícita; f) contar con escenas que evoquen emociones en el cliente; g) preparar al cliente para la tarea, antes de asignársela, aclarando posibles contendidos ofensivos (violencia, sexo, etc.); h) en la sesión siguiente a la asignación de la tara, cliente y terapeuta deben discutir sobre el mensaje que transmite la película y las soluciones e interrogantes que aporta.

En el segundo caso, es el cliente el que elige la escena en función de los significados y emociones que le evoca. La escena se supone que es un marcador de identidad para la persona y su significado se elabora en términos de polaridades gestálticas (Rueda, 2012).

EL USO DEL CINE EN PSICOTERAPIA: UN BREVE ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO

Haciendo una breve búsqueda en PsycInfo sin ningún tipo de límites con los criterios movies & psychotherapy in Su (fecha 20-02-2013), se hallaron 60 referencias válidas. Estos trabajos se pueden agrupar en seis categorías: ilustraciones de teorías clínicas, 13; estereotipos sobre la psicoterapia, 9; entrenamiento de terapeutas, 7; estudios de casos, 7; descripciones de procedimientos terapéuticos al usar escenas de cine, 19; estudios controlados de investigación, 5 (Garcia-Martínez, 2013). Esto implica que el uso del cine está menos difundido

que la arteterapia y sometido a menos estudios de verificación y comprobación. También es cierto que es un campo de rango mucho más restringido que la arteterapia.

Diferencias y semejanzas entre el uso del cine y la arteterapia

Ambos procedimientos coinciden en promover tres procesos diferentes relacionados con la psicoterapia: a) sirven como procedimiento mediador, b) aumentan la integración de los procesos del cliente, y c) generan alguna clase de cambios. Sin embargo, el cine se integra mejor en la estructura de un proceso terapéutico más global y busca producir cambios psicológicos mayores (busca la cura o contribuir a la cura), y la arteterapia, por su parte, es un medio de producir simbolización personal y un mayor grado de integración social. Son procedimientos en gran medida equivalentes. Su gran diferencia estaría en la producción o uso del arte, por un lado, y en simbolizar de manera indirecta en la arteterapia, y de manera más articulada y global, en el caso del cine.

Conclusiones

La arteterapia parece utilizarse básicamente como un mecanismo para la integración social del cliente, más que como una herramienta para generar un cambio terapéutico. Se trata de un proceso de elaboración progresiva de procesos subyacentes del cliente. En cualquier caso, es necesario un control mayor de los trabajos de psicoterapia para comprobar la eficacia de los cambios que se deriven de ella. Por último, no todo uso de un elemento artístico en terapia es arteterapéutico, sólo lo es si se produce arte, un trabajo con un material.

Si situamos la arteterapia en la evolución del mundo contemporáneo, su futuro puede considerarse prometedor; en un mundo cambiante con identidades cada vez más fluidas (Bauman, 2006), los medios analógicos pueden resonar mejor con los cambios continuos de identidad, y el arte es un procedimiento analógico por excelencia. En ese tipo de sociedad, la orientación a valores será uno de los pocos mecanismos de anclaje personal, y el uso de elementos metafóricos, como el arte o el cine, puede contribuir a focalizar e identificad mejor los valores. En estos contextos sociales, las terapias deberán incluir elementos de variabilidad de la identidad y de focalización en la emoción, que es un proceso variable de por sí, por lo que la introducción de elementos no completamente racionales en las terapias (como arte o cine) podrían resonar mejor con la variabilidad continua y la necesidad de crear alternativas variadas.

Referencias

Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 1,* 19-25.

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

Coll, G. J. (2006). Un viaje por arte terapia. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 1,* 41-44.

Feixas, G. y Villegas, M. (2002). *Constructivismo y psicoterapia*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Gafner, G., y Benson, S. (2003). *Hypnotic techniques: For standard psychotherapy and formal hypnosis*. Norton. New York.

Garcia-Martínez, J. (2012). *Técnicas narrativas en psicoterapia*. Madrid: Síntesis.

Garcia-Martínez, J. (2013). Cine e intervención psicoterapéutica. En José Jesús Gázquez Linares, María del Carmen Pérez Fuentes, María del Mar Molero Jurado y Rocío Parra Codina (coords.). *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*, pp. 781-788. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Garcia-Martínez, J. y Moreno-Mora, D. (2011). El trabajo con películas en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia 86/87,* 5-20.

Garrido, M. (1994). Psicoterapia: concepto, fundamentos y tendencias actuales. En M. Garrido y J. Garcia-Martínez (Comps.). Psicoterapia: modelos contemporáneos y aplicaciones, pp. 23-65. Valencia: Promolibro.

Gelso, C. J., y Carter, J. A. (1985). The Relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences and theorical antecedents. *The Counseling Psychologist,* 13, 155-244.

Hesley, J. W. y Hesley, J. G. (1998). *Rent two films and let's talk in the morning: Using popular movies in psychotherapy*. Wiley: New York.

Izuel, M. y Vallés, J. (2012). Competencias profesionales e investigación en arteterapia. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 7,* 13-26.

Klein, (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 1,* 11-18.

Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. Nueva York: Schocken Books Inc.

Lambert, M. J. (1992). Implications of psychotherapy outcome research for eclectic and integrative psychotherapies. En J.C. Norcross y M.V.

Goldfried (Eds), *Handbook of Psychotherapy Integration*. New York: Basic Books.

Landgarten, H. B. (1987). *Family art psychotherapy: A clinical guide and casebook*. Nueva York: Brunner/ Mazel Publishers.

López. M. D. (2011). Técnicas materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 6*, 183-191.

Lowen, A. (1982). *Bioenergética: terapia revolucionaria que utiliza el lenguaje del cuerpo para curar los problemas de la mente*. México: Diana.

Mangin, D. (1999). Cinema therapy: How some shrinks are using movies to help their clients cope with life and just feel better. *Health and Body*, May 27. Available at:

http://www.salon.com/health/feature/1999/05/27/film_therapy/index.html/

Marxen, E. (2011). *Diálogos entre arte y terapia*. Barcelona: Gedisa.

Metzl, E. S. (2008). Systematic analysis of art therapy research published in *Art Therapy: Journal of AATA* between 1987 and 2004. *The Arts in Psychotherapy, 35*, 60-73.

Neimeyer, R. A. (2012). *Psicoterapia constructivista. Rasgos distintivos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Ramírez, A. (2002). *Psicodrama: teoría y práctica*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Rogers, C. R. (1996). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós (10ª reimpresión).

Rueda, M. D. (2012). La secuencia de cine como técnica subjetiva en psicoterapia individual. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 7*, 189-206.

Villegas, M. (1992). Análisis del discurso terapéutico. *Revista de Psicoterapia, 10/11*, 23-66.

Villegas, M. y Mallor, P. (2011). Recursos analógicos en psicoterapia (I): Metáforas, mitos y cuentos. *Revista de Psicoterapia, 82/83*, 5-63.

White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. Nueva York: Norton.

MIRADAS Y PAISAJES: MAPAS MENTALES Y FÍSICOS

por Federica Tavian Ferrighi y Giulio Pasolini

Nuestra reflexión empieza analizando el espacio y el territorio a través del arte, ya que son el aire y la identidad de aquel "cuerpo en movimiento" que constituye la sociedad en cada época. Especialmente, concentramos nuestros proyectos sobre el concepto de "mirada"; una mirada dedicada al entorno social, territorial, geográfico, antropológico, científico, médico, a través del arte. Un mirada inclusiva sobre el concepto de hacer arte inclusivo empieza analizando elementos como la ciudad, el territorio, el site specific, que son ingredientes que se recuperan para el arte contemporáneo ya desde las recetas críticas del arte y de las políticas de los años sesenta y setenta. El Situacionismo, el Land art y el Public Art son los movimientos artísticos de mayor importancia que rechazaron el espacio de la galería y operaron fuera de la institución confrontándose con los elementos del territorio y de lo social. En los años sesenta, los Situacionistas analizaron el aspecto más urbanístico, político y "utópico-lúdico" de la convivencia urbana, proponiendo situaciones creadas a través del "Urbanismo unitario". Un nuevo ambiente en el espacio, en el que el arte integral y la nueva arquitectura pudieran finalmente llevarse a cabo. En los años setenta, Robert Smithson escribió el ensayo "Entropy and the new monuments", con el que, analizando el arte y el movimiento intelectual contemporáneo, evidenció el sistema entrópico hacia el cual iba el sistema global, reconociendo en ello elementos a los que llamó los "nuevos monumentos", es decir, industrias abandonadas, contenedores de elementos contaminantes, en resumen, una misma forma de vida del hombre contemporáneo. Smithson enfatizó el tema del territorio, tanto físico como mental, como diría Gilles Deleuze. Público y privado son el binomio necesario para sondear la esfera de la convivencia en y con un lugar. La convivencia o relación, como "obra de arte", expresa e identifica Otra-Posibilidad. Marc Augè en los años ochenta dibuja paisajes urbanos y mapas mentales en este sentido. A partir de ahí identificamos, a través de prácticas artísticas, lo que conlleva matices sociales, políticos, económicos hacia las tendencias ecológico-alternativas, inclusivas, huertas urbanas, paisajes de investigación científica y de modos de vida. Michel De Certeau en "La invención de lo cotidiano", evidencia la esfera más íntima, introspectiva y conectada a una red social y común de lo que es un mapa territorial que cada dia, fluyendo en la ciudad, dibujamos con nuestros cuerpos y hábitos, incluyendo de esta manera todos los matices sociales.

Deleuze define el término "mapa" o "diagrama" como un conjunto de líneas diversas que funcionan al mismo tiempo, por ejemplo, las líneas de la mano dibujan un mapa. De hecho hay líneas de diversos tipos, en el arte y en la sociedad, o en una persona. Una sociedad está compuesta por personas diferentes, cada una con mapas personales tan especiales, indispensables para la mirada que identifica la realidad, el mundo; cada mirada es un punto desde el cual se desarrolla el paisaje, aquel paisaje que nos representa y nos educa. De manera más simbólica pero no menos eficaz, con base en la recuperación de expresividad y ritmo, la obra de Joseph Beuys es una investigación que teoriza la sociedad humana como una "escultura social", definiendo su obra como un arte "antropológico" y "popular" pleno de un "estado" permanente de creatividad y energía. En su obra, la vieja forma rígida viene transformada y renace constituyendo situaciones "vivas" para promover el desarrollo de la vida, del espíritu y de la mente. Este es el concepto alargado del arte, el que Beuys ha definido su obra maestra. "El hombre tiene que entrar otra vez en relación con los animales, las plantas y la naturaleza, hacia lo alto y hacia lo bajo, con los ángeles y los espíritus". Beuys toma en consideración el aspecto antropológico del arte, la creatividad era para él la ciencia de la libertad. Toda sabiduría viene del arte, el concepto de ciencia se ha desarrollado a partir de lo creativo. "El sentido del desarrollo del pensamiento occidental como filosofía y del concepto de ciencia que de él ha derivado, especialmente de la denominada ciencia exacta, era llegar a la materia, pero se llega a la materia sólo cuando se llega a la muerte, el cerebro es el substrato material del pensamiento, órgano de reflexión duro y liso como un espejo. Cuando somos conscientes de que hablamos de un órgano reflejante, nos damos cuenta de que es posible pensar solamente a través de la muerte y de que por eso existe sin duda algo más elevado para el pensamiento: su resurrección en la libertad conquistada con la muerte, una nueva vida para el pensamiento". Todo esto estaba en la base del concepto que se refiere al carácter térmico de la "escultura social". Este proceso, según Beuys, se podría ejemplificar a través de la organización de las abejas que él comparaba con el hombre. Beuys insistía en el carácter del calor, ya existente en una flor, transportado adentro de la colmena, donde viene a ser refinado. Después encuentra el problema de la difusión de la escultura y del calor social. Por lo que respecta a la escultura, Beuys señalaba la popularidad que emerge de la relación entre el elemento térmico-caótico y el geométrico-cristalino, operando así una clara distinción entre escultura y plástica. También el sonido es una especie de fluidez solidificada, y moldear el sonido

significa trabajar en un "fluido sólido". Por eso, Beuys ha utilizado también la grasa, porque siendo ligera y moldeable, tiende aún más a la fluidez. Dependiendo de si se evapora más con el frío o más con el calòr, la grasa se deshace, llegando a ser fluida como el aceite, o se solidifica, asumiendo mayor o menor consistencia. Beuys creía que en la grasa estaba encerrado algo capaz de demostrar más que ni guna otra cosa el carácter del calor. Él se refería a su teoría del carácter térmico de la escultura en relación con el principio de evolución definido como concepto caótico. Una escultura social compuesta sino de diferencias, y en estas diferencias cada cosa tiene su geografía, su cartografía, su diagrama. Una persona está compuesta por líneas, y también las compone. Así, rizomáticamente, el mundo tiene su valor, y las convivencias "con-centradas" en funciones generativas del hacer arte permiten una nueva era para la humanidad. Pistoletto, en el ensayo "Terzo Paradiso", propone un nuevo mundo en el que se una la comunidad humana. Es un himno a la transformación responsable de la sociedad. El símbolo del Tercer Paraíso se compone de tres círculos: el primero es un círculo que se inscribe en el pasado más remoto, un tiempo en el que el ser humano estaba totalmente integrado en la naturaleza; en el otro círculo se identifica la segunda fase del pasado, aquella en la que el hombre se ha desvinculado de la naturaleza con un proceso que ha llevado al mundo artificial que vivimos hoy... artificio y arte tienen la misma raíz: el término "artefacto" indica cosas hechas con arte. Junto con las maravillosas conquistas a las que se ha llegado con el progreso moderno, se han generado condiciones catastróficas que amenazan la supervivencia de la humanidad. El arte en esta época tiene la responsabilidad de esta parte artificial. El tercer círculo es un área preparada para acoger el tiempo futuro, formando así el símbolo del "Terzo Paradiso". Es interesante saber que en la antigua lengua persa, la palabra "Paraíso" significa "jardín protegido". En la edad media, los jardines llegan a ser también huertas para el cultivo de plantas medicinales.

Proyectos

Arte y sociedad, aplicación directa entre educación, investigación, ciencia y arte

En su seminario sobre "Lo real y la mirada", de 1964, Lacan dice que la mirada no está encarnada en el sujeto y distingue entre el hecho de mirar (ojo) y la mirada, y, como dice Maurice Merleau-Ponty, sitúa esta mirada en el mundo. Según Lacan, la mirada existe antes del sujeto, considerando el sujeto como el objeto que puede llegar a simbolizar la

falta de algo central que él define con la castración. Miedo de la mirada masculina y capitalista. Me veo verme...

O sea, un primer cono es aquello renacentista de la perspectiva: el sujeto domina el objeto, ordenado y enfocado como imagen para quien lo mira, colocado según una mirada geométrica. Y el otro está colocado al revés, identificando un ser que considera que en el fondo de su ojo se forma una imagen. En este sentido, es interesante que, para los griegos clásicos, el espejo no estaba asociado al conocimiento del yo, la conciencia del yo, no pasaba a través del espejo que era un objeto utilizado sólo por el género femenino. El asunto de la identidad del sujeto interesaba solo a los hombres, que se espejeaban en los ojos de otro hombre. La pregunta que proponen Françoise Frontisi-Ducroux y Jean-Pierre Vernant en el libro "Ulises y el Espejo" es la siguiente: el ojo masculino, el único espejo aceptable para el hombre, ¿es totalmente masculino? La imagen que se dibuja en el fondo del ojo, el eidolon, mucho más pequeña de quien se espejea, está asimilada por una silueta femenina, la parte más bonita del ojo, aquella que constituye el lugar de la visibilidad, la pupila, que, como dicen los latinos, en griego se llama Korè. El hombre griego (la mirada capitalista según la interpretación de Lacan) que rechaza y deja a la mujer el reflejo del espejo, que prefiere enfrentarse con su alter ego, al final termina por espejearse con la figura más inquietante y femenina, la Korè.

Esto quiere decir que el sujeto está también bajo la mirada del "objeto". Detrás de la imagen, según Lacan, está la mirada, el objeto, lo real, o sea, el yo que se espeja y, como en la obra de Pistoletto, se pone en un diálogo con los demás en el mundo real. Los "Quadri specchianti", cuadros espejantes, 1963, de Michelangelo Pistoletto, incluyen directamente en la obra la presencia del espectador y el tiempo real. De esta manera vuelven a abrir la perspectiva, invirtiendo aquella renacentista cerrada en las vanguardias del siglo XX. Así como la argumentó ampliamente Pável Florensky en su obra literaria "La perspectiva invertida".

En los mismos años, esta vez a nivel territorial, Robert Smithson realiza "Displacements", obras que incorporan espejos o estructuras hechas de elementos naturales temporariamente situados en el paisaje, tales como los desplazamientos "Yucatan Mirror Displacements", 1969; destructuración y desplazamiento del paisaje, una fase anterior a la fase del espejo antes citada, una forma de analisis singular de cada elemento que descompone el yo en diferentes partículas. Como un ser singular/plural, para parafrasear a Jean Luc Nancy, cada fragmento y cada espejo corresponde a un pedazo de cielo o de tierra, compone el paisaje... como las muchas personas que

entran en los espejos de Pistoletto, compone en la fragmentación un yo colectivo, un organismo en el que identificarse.

Por eso enfocamos nuestros proyectos sobre la mirada.

Brasil: Rio de Janeiro 2013

Arte y ciencia se unen en este proyecto que trabaja en una de las zonas de la ciudad de Rio que más necesita de proyectos de inclusividad en la sociedad, sobre todo a nivel sanitario-médico y escolar-educativo. Gracias a un instrumento fruto de la investigación científica, Giulio y yo hemos podido, de una forma tan simple como tomar una fotografía, regalar screening de los ojos a varios niños de dos favelas, Vidigal y Rocinha, individuando de esta manera los niños que nunca hubiesen ido a un especialista y que necesitaban de tratamiento. Les hemos pedido a cambio de la vista a sus ojos que nos dibujaran lo que ven con esos ojos desde la ventana de sus casas, y con eso hemos editado un libro digital, evidenciando los dos resultados, lo físico y lo mental, dibujando de esta manera un mapa geográfico muy especial. Miradas de niños que reconocen sus entornos como identidades, con detalles bonitos, con diferencias grandes entre algunas partes y otras de la ciudad pero, en el mismo conjunto, las cosas feas y las cosas bonitas se integran y crean la ciudad...

La realidad, sin embargo, es que el tema de las favelas en Río es aún muy crítico por la sanidad que falta, así como la educación, las escuelas y, sobre todo, los servicios de desagües y recogida de basura. Hay muchas ONG que, junto con el ayuntamiento, trabajan para mejorar la situación e incluir esta parte de población en la sociedad en términos de servicios. Para eso han tratado con servicios de ascensores y teleféricos que llevan hasta los puntos más altos de las montañas, donde las favelas han ido poblando el territorio. Muchas partes de las favelas hoy en día están pacificadas. Hemos estado en la favela de Cantagalo una noche para ver un espectáculo de circo, un maravilloso proyecto que en dos años y medio ha conseguido transformar adolescentes de la favela en auténticos trapecistas profesionales; fue un espectáculo maravilloso, lleno de alegría y vida y, sobre todo, muy profesional. Incluir estos jóvenes a través del arte circense es uno de los ejemplos que realmente funcionan, educan el cuerpo y el alma y les llenan de un orgullo que les puede permitir pensar en algo más para sus vidas, ser realmente protagonistas, mirar el mundo que les rodea con otros ojos, tener herramientas para construir una identidad que tiene un valor reconocible. Sin embargo, todos estos proyectos están amenazados en algunos lugares de la ciudad que están bajo la violencia de la que se llama delocalización. Esta consiste en echar militarmente de las propias casas y con la fuerza a la gente que las habita, para entregarlas en manos de los

especuladores inmobiliarios. Las grandes empresas se han especializado en la construcción de rascacielos, y para eso necesitan territorio, espacio. Lo que se dice a la gente más afortunada es que van a tener una nueva casa a tres horas de Río, y con lo que vale el transporte allá, esos desgraciados acaban durmiendo en las calles, considerando que, de todas formas, tienen que volver a la ciudad para trabajar y para comer. Cada día, policías y enviados del ayuntamiento acuden a las favelas "pacificadas" y marcan con un barniz amarillo las casas que tienen que ser derruidas. Un verdadero terrorismo psicológico que a veces hace que las personas se vayan corriendo o se suiciden. El próximo mundial se ha demostrado una excusa perfecta para justificar estas operaciones militares en contra de la pobreza y para la conquista de los terrenos edificables. Por eso y por los recortes en educación y sanidad están manifestando tanto... en Río se respiran las grandes contradicciones, las maravillas y las cosas horribles que la humanidad ha podido y aún puede cometer; al lado de Maracaná, hay un palacio que hoy está ocupado. Se puede leer escrito "RESISTE", "EL PETROLEO ES NUESTRO Y TAMBIEN EL MARACANA'", "513 ANOS DE MASACRE". ¡Dentro está la Amazonia! Son todos indígenas, la mayoría de las naciones Guaraní. Son más de cincuenta las tribus que han originado la ocupación. Aquel palacio fue regalado a los indígenas por el Emperador don Pedro II en 1862. Fue el primer reconocimiento oficial a las poblaciones originarias. Durante muchos años era un lugar mágico para aquella gente, los jefes de más de trescientos naciones originarias llegaban allí, después de larguísimos viajes en canoa o en caballo para reunirse y hablar. Río entonces era la capital del país. Y también el lugar es muy simbólico. Siempre allí, en 1910, Cándido Marechal Rondón, un indígena que tenía el grado de mariscal del ejército, fundó el Servicio de Protección Indígena, quitando las competencias en tema de poblaciones originarias al Ministerio para la Guerra y allí fue instituido el museo Do Indio. En Brasil, aún hoy, el día 19 de abril se celebra el día de los "pueblos originarios".

Fue ocupada en 2006, con Lula en el poder, y muchos indígenas, la mayoría estudiantes, se "reapoderaron" del lugar restaurando sitios para oficinas y exposiciones artísticas, organizando curso de lengua indígena y de artesanía. Así, como pasa en muchos casos esos son ejemplos de inclusión tanto a nivel social como a nivel de recuperación arquitectónica a través del arte. El "paisaje" identifica, por eso los lugares son tan importantes. El problema, sin embargo, es que el terreno del Maracanà es una mina de oro para la especulación inmobiliaria y este año, la policía militar entró con tanques de guerra, pegando a la gente, destrozado casas con bulldozers y también la huerta botánica indígena... tanta violencia porque no tenían ni un

mandado!!! De hecho, en agosto, los ocupantes indígenas con mucho apoyo de movimientos populares han entrado otra vez en el palacio...

Italia, Venecia: abandono, el O.A.M. y el teatro Marinoni

El OaM, Ospedale al Mare, Hospital al mar, de Venecia, es el símbolo de una especulación inmobiliaria en el territorio veneciano, y más precisamente del Lido de Venecia, de una degradación del medioambiente en un lugar en el que se practicaba la cura y el respeto de la persona. A través de grupos sociales, arquitectos, biólogos, artistas, activistas, la intención es al menos salvar la playa natural y el maravilloso teatro. El implante urbanístico es de siete pabellones con una gran vía que pasa entre ellos, que ahora está abandonado desde 2003 y en un estado de decadencia y degradación por voluntad de los especuladores. Se debería devolver a la comunidad este bien que ha sido fruto de donaciones de bancos y venecianos que han creído en un lugar especial y natural que ha sido uno de los más importantes hospitales de excelencia de Europa para las terapias de sol, arena y aire. Un verdadero sueño del alma, realizado en una época en la que el país estaba entre las dos guerras, en un lugar natural de agua, cielo y sol y dentro de una ciudad como Venecia, el OAM estaba clasificado como "hospital especializado de primera categoría", y para los niños poliomelíticos el OAM era un verdadero punto de referencia italiano. 1500 personas trabajaban dentro del OAM, y por las noches había entretenimientos en el Teatro Marinoni, entre los frescos del pintor veneciano Cherubini. Teatro que fue también un lugar importante para congresos y conferencias médicas. Muchos ciudadanos europeos, una vez curados, se han quedado a vivir en la isla en los cincuenta y sesenta. Pero, a finales de los años setenta, empezaron a cerrar partes de la estructura, y los motivos no están relacionados con el número de habitantes, sino que han empezado a destinar menos dinero a las estructuras de sanidad pública para favorecer gastos políticos. En 2003, después de varias huelgas de los venecianos, fuegos, cadenas humanas, se apagaron las luces del OAM dejándolo en un estado de abandono, decadencia, degradación... el ayuntamiento lo ha vendido, así como otros lugares maravillosos del Lido, para financiar el nuevo palacio del Cine de Venecia y el palacio de Congresos en la misma isla. Al lado del actual Palacio del Cine, ya hace cinco años, empezaron los trabajos para la construcción del nuevo, empezaron quitando una maravillosa pintada y excavaron un enorme agujero que aún existe, está allá, abandonado porque el ayuntamiento no tiene más dinero para continuar y para eso tiene que vender partes de la isla. Los ciudadanos han denunciado y se han manifestado, pero el

ayuntamiento ha vendido el OAM a Est Capital 18, una sociedad que quiere construir una zona turística con puertos y barcos, destruyendo el ecosistema del lugar y dejando a los ciudadanos sin un bien público que le pertenecería y en donde se podrían construir servicios para la gente y no para turistas. Para eso, un grupo de ciudadanos de la isla y venecianos han empezado por el Teatro Marinoni, una maravillosa estructura en estilo Liberty, y lo están cuidando, intentando recuperarlo y proponiendo actividades artísticas y comunitarias para la población.

Nuestro proyecto "Paesaggio", "Paisaje", tomó vida durante la semana del famoso Festival de Cine de Venecia. Es un proyecto que, a través del arte, intenta dar a ver el problema, devolviendo una emoción a la gente que en aquel lugar han nacido, han dado a luz, se han recuperado de enfermedades o se le han muerto familiares, y que no han tenido voz ninguna para defender su territorio. Este proyecto es una mirada hacia el territorio físico y mental de aquella gente, de la que tenemos entrevistas y vídeos, y que lo único que piden es que el lugar no sea abandonado, violado, sino que pueda volver a ser algo para la gente. El propósito sería incluir ese espacio en el territorio para la gente que lo habita. Así, durante dos jornadas, un grupo de expertos regaló visitas a los ojos de la gente. El lugar volvió, dentro de un proyecto artístico, a ser un "hospital", a tener una mirada que involucra un lugar en las necesidades de la comunidad que, con confianza, se ha sometido a la visita oculista. El arte incluye aquí la mirada científica, la antropológica, la mirada tecnológica y la mirada médica, la mirada temporal y la mirada hacia el futuro... La instalación, dentro del Teatro Marinoni, estaba compuesta por un análisis sobre el paisaje y el territorio hecho por cada una de las 200 personas que vinieron, con las que hablamos y que compilaron una ficha de análisis, y el resultado de la visita de los ojos de cada uno, una mirada hacia dentro y hacia fuera, un público y un privado que incluyen la mirada de cada individuo.

"PAESAGGIO"
Arte e Territorio per un bene comune

un progetto di Federica Tavian Ferrighi e Giulio Pasolini
in collaborazione con Adaptica srl, Comitato Teatro Marinoni Bene Comune
per cantiere OaM

31 Agosto/1 Settembre 2013
L'EX OSPEDALE AL MARE "RIAPRE LE PORTE":
VOI APRITE GLI OCCHI

GIORNATE GRATUITE DI MISURAZIONE DELLA VISTA PER BAMBINI E ADULTI CON STAMPA DEI RISULTATI ED INSTALLAZIONE ARTISTICA

arte ed innovazione si fonderanno in un evento imperdibile centrato sui "problemi dell'occhio" che farà dialogare tutela del paesaggio e prevenzione, grazie al **2WINforVISION**, rivoluzionario strumento medicale unico al mondo creato da Adaptica, azienda padovana di eccellenza nelle tecnologie ottiche.

Nella zona del Teatro Marinoni, alle **ore 11 del 31 Agosto**, avrà inizio una due giorni aperta a tutti di misurazioni individuali gratuite della vista e di analisi inedita del paesaggio lagunare.

Sguardo privato e sguardo pubblico, attraverso un lavoro artistico **per CantiereOaM**, nato da un'idea di **Federica Tavian Ferrighi e Giulio Pasolini** con la collaborazione del **Comitato Teatro Marinoni Bene Comune**, si materializzeranno in una grande video-installazione interattiva fruibile fino **alle ore 18 di domenica 1 settembre**

teatro marinoni bene comune

ADAPTICA

dove?
ex Ospedale al Mare,
via Lungomare G.D'Annunzio
Lido di Venezia

CANTIERE O.a.M.

"

Red Carpet", como para los Vips del festival del cine, expusimos tambien una alfombra roja en la arena que acompañó el recorrido a través de la playa que lleva hacia el Teatro Marinoni

Explicación del proyecto y análisis del paisaje con los visitantes. El análisis del paisaje es un paralelo con los valores de análisis de los ojos: HIPERMETROPÍA, MIOPÍA, ASTIGMATISMO, ANISOMETROPÍA, ANISOCORIA. Estos valores los hemos aplicado para analizar el paisaje...

Por ejemplo:

HIPEROPIA: mirando hacia atrás, en los años 50/60, el OAM era un bien de la comunidad, un paisaje compuesto por una estructura y un ambiente natural perfectamente integrados, sano y curativo, regalado a la gente por venecianos, bancos, fundaciones... y especializado en enfermedades de la respiración... sobre todo se empezaron a curar los niños poliomelíticos...

qué valor de 1 a 5 ? Y así para los demás valores...

Instalación dentro del Teatro Marinoni: en el fondo hay un video de ojos de una "Korè" que miran el espacio y lo que está pasando; colgados están los análisis de los ojos y del paisaje; en un fondo blanco se proyectan fotos de archivo de lo que era el OaM, acompañadas por grabaciones vocales de personas que trabajaron dentro del hospital.

ITALIA, PADUA: "LAS MIRADAS DEL ARTE" LICEO ARTISTICO PIETRO SELVATICO Y TEATRO MARINONI.

En el Liceo Artístico P. Selvatico de Padua, en el grupo de clase siempre hay una o dos personas con discapacidad física o mental, el objetivo de cada profesor, a través de diferentes actividades escolares, es incluir a estas personas en el grupo. En esta escuela, en la que yo trabajo, hay muchísimos más alumnos diferentemente capacitados que en cualquier otra escuela. Esto es porque el arte incluye ya de por sí, porque hay una forma de actuar y pensar que valora las diferencias, y porque en un ámbito artístico cada individuo tiene una personalidad especial. Así que, en un ambiente así, cada uno es muy especial. Cada alumno tiene que seguir el programa general de la clase, pero el objetivo es llevar a cada uno a encontrar su forma para expresarse. En la escuela pública italiana, a partir del año 2010/2011, los institutos deben escribir su PDP (Plan Didáctico Personalizado): un documento que, desde la diagnosis particular del alumno, define los instrumentos que van a compensar las diferentes disciplinas, las estrategias didácticas y más apropiadas, los modos de averiguar y evaluar para el alumno o alumna. Cada profesor tiene que especificar qué medidas quiere aplicar para cada caso específico, considerando las indicaciones de un especialista y las dificultades encontradas en el grupo de clase. Cada profesor tiene que activar un recorrido didáctico específico para el alumno, en el que puede participar también la familia y los alumnos. La familia tendrá que firmar este recorrido formativo con el fin de colaborar todos juntos en los mismos objetivos.

Lo que personalmente me propongo como educadora y como profesora de dibujo y escultura es que aprendan técnicas y tengan herramientas, pero, sobre todo, la importancia que tiene el hacer arte en la sociedad, la importancia de aportar una mirada estética en el mundo, un mensaje y un concepto que sea un valor que destaque de las miles de imágenes basura que cada día nos tenemos que tragar desde la publicidad o de la mala gestión de espacios públicos, tanto en la arquitectura como en las formas de construir o destruir el paisaje...

Un proyecto que presento con la clase 2B, se titula "las miradas del arte". Formalmente analiza y estudia la mirada y los ojos de la famosa escultura de Michelangelo, "El David", que, siendo el símbolo del Renacimiento italiano, representa la mirada del arte.

Con este proyecto participamos en un concurso regional del Véneto, del cual Venecia es la capital, que se titula: valorar y recuperar los bienes culturales e históricos de la Región Véneto. Hemos pensado que el Teatro Marinoni podía ser el lugar ideal para proteger y valorar a

través del arte. Hemos empezado con el estudio gráfico de los detalles anatómicos, los ojos, y seguido con el modelado en arcilla. Después, hemos aprendido cómo se prepara el yeso líquido y, con ello, un molde. Con silicona líquida, hemos devuelto una mirada escultórica hecha en silicona transparente. Durante el mes de noviembre instalaremos estas "miradas del arte" dentro del Teatro Marinoni, unas miradas desde dentro, unas miradas con los ojos del arte que de esta manera incluye lo que reconoce como arte y como bien que necesita ser valorado y recuperado. En todo este proyecto, la alumna E.C. diferentemente capacitada, con problemas en la coordinación de los movimientos, deficiencias en la mirada y también cognitivas, ha trabajado junto a los demás, enfrentándose a las mismas formas y dificultades, ha conseguido trazar líneas seguidamente, cancelar y volver a intentar que el lápiz dibuje líneas rectas, curvas y lo que su cabeza quiere. Cabeza y manos son los elementos que Michelangelo quiso valorar, evidenciar hasta desproporcionar la escultura del David, para que aportara de forma evidente los elementos del Renacimiento. La famosa historia de David y Goliat valora justamente eso: utilizando la cabeza, David pudo liberar a su pueblo y no ser esclavos. Cada modelado en arcilla con molde en yeso y positivo en silicona ha sido realizado en parejas, así que, también E.C. ha trabajado en pareja con una compañera de la clase. Su mirada y su modelado, muy especial, analizan de esta forma el mundo y el Teatro.

"Paisaje". Con la clase 1E hemos analizado una mirada muy especial en el paisaje de nuestra ciudad, "La Specola", que es el antiguo observatorio que aún contiene instrumentos para medir y sondear el espacio, las estrellas y el infinito... era utilizado en la época en la que Galileo Galilei trabajaba para la República de Venecia, cuando Padua estaba bajo la dominación veneciana. La mirada de Galileo hacia el sol

cambió la historia del mundo, y la Specola representa un sitio muy emblemático en la ciudad por este motivo. Hemos visitado el lugar y reproducido esta mirada, este paisaje, en arcilla utilizando la técnica del bajorrelieve. Cada alumno ha dibujado todo el paisaje y después ha trabajado con arcilla a un pixel, sin tener bajo sus manos una mirada amplia del paisaje. Juntando todos los píxeles hemos obtenido un bajorrelieve del paisaje que contiene la Specola; una mirada hacia el observatorio de Padua! En este proyecto, también B.M., diferentemente capacitada, ha trabajado en el dibujo general y después con la arcilla a un pixel. El objetivo era que cada alumno se diera cuenta de que todas nuestras diferentes miradas componen un paisaje. Un paisaje que está hecho de diferentes elementos: sonidos, arquitecturas, naturaleza, relaciones, servicios.... y, sobre todo, todos nosotros.

Martin Heidegger, en su texto "El arte y el Espacio", define la escultura de esta manera: un poner en obra incorporante lugares, y con estos abrir caminos para un posible habitar de hombres, para un posible demorar de las cosas que les rodean y que les preocupan. La escultura: el hacerse cuerpo de la verdad del ser en su obra que establece lugares.

INCLUSIÓN SOCIAL EN LOS MUSEOS ESPAÑOLES PARA PERSONAS CON ALZHEIMER

por Juan García Sandoval

Introducción

Es destacable la importancia que las actividades culturales tienen en nuestros Museos y Patrimonio, como las visitas e iniciativas creativas, ya que el fomento de estos hábitos culturales contribuye a que las personas que realizan este tipo de actividades tengan una mejor salud, disfruten más de la vida y sean menos propensas a sufrir ansiedad o depresión, que las personas que no participan en ellas. El empleo en nuestros museos de estas acciones relacionadas con la salud está justificado, así como la certeza de que nuestros espacios sirven como marco terapéutico y sus efectos son beneficiosos, y el Arte como terapia y cultura. Estos resultados tan positivos se han demostrado de forma cualitativa y cuantitativa, con acciones que favorecen el fluir de las emociones, los pensamientos, el mundo inconsciente y simbólico, que se hallan en las zonas más recónditas de nuestro cerebro, como ocurre con las personas que tienen enfermedades degenerativas.

La participación de las personas usuarias en las actividades culturales, artísticas, como teatro, pintura o danza, contribuyen a su participación e integración en la comunidad, proporcionándonos estímulos y motivaciones que ayudan a descubrir sus potencialidades creativas y su inclusión en los espacios culturales, donde lo natural es la diversidad y la diferencia es lo normal, donde cada vez son más los Museos que están apostando por la creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona es valorada como el fundamento primordial para toda la ciudadanía y donde se pueden desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el conjunto de la sociedad, en la creación de un modelo de "cultura inclusiva" real donde se puedan romper las barreras de acceso a las personas con capacidades diferentes.

El Alzheimer se ha convertido en un "problema social", y es una de las causas más importantes de muerte en los países desarrollados (con sociedades más ancianas), con un impacto fuerte en el sistema sanitario y en el conjunto de la sociedad por su carácter irreversible, la falta de tratamiento curativo y la carga que representa para las familias de afectados. Hoy en día se habla del Alzheimer como del demonio, con el mismo pavor con el que antaño se refería la gente a la lepra o al cáncer. La "enfermedad del olvido" -te dicen- es lo más

terrible que puede pasarle a alguien. Con un añadido no menos triste: quienes cuidan de estas personas, principalmente sus familiares, han de soportar un martirio a veces insuperable y una dedicación de 24 horas al día. La crueldad de esta enfermedad radica principalmente en esa pérdida de identidad (VV.AA.: 2009b; 2010a; 2010b; 2011): es como ir deshaciendo un álbum de fotos familiar, rompiendo una tras otra las fotografías, hasta dejarlo en blanco. Al final no tienes nada, sólo páginas vacías. No tienes recuerdos, cumpleaños, nietos, hijos o viaje de novios… No queda nada.

La demencia se define como un síndrome adquirido de alteración intelectual persistente que compromete la función de múltiples esferas de la actividad mental tales como la memoria, el lenguaje, las habilidades viso-espaciales, la emoción o la personalidad y la cognición. Dentro de las demencias, la enfermedad de Alzheimer es uno de los trastornos neurodegenerativos más devastadores, con un enorme coste personal, social y económico, lo que la convierte en uno de los principales problemas sanitarios en los países occidentales. En España son alrededor de un millón de personas las que sufren alguna demencia y el Alzheimer es responsable de más de la mitad de los casos que se diagnostican cada año. El núcleo de la enfermedad de Alzheimer es una pérdida progresiva de neuronas, una muerte neuronal temprana, que va causando la atrofia de regiones cerebrales hasta que van surgiendo los síntomas característicos: pérdida de memoria pero también dificultades leves en la atención, planificación, razonamiento, trastornos de la memoria semántica, recordar el significado de las cosas y la interrelación entre los conceptos o apatía. Todos estos fallos van siendo cada vez más evidentes, dependiendo de la mayor o menor afectación de una habilidad concreta si la zona cerebral de la que depende ha sido más o menos afectada por la muerte celular, aunque al final y con el paso de los años, casi todas las zonas de la "corteza cerebral" se van afectando.

Las tres etapas que figuran a continuación representan la progresión general de la enfermedad de Alzheimer, sin embargo no afecta a todas las personas de la misma manera, por lo que estos síntomas varían en gravedad y cronología. Habrá fluctuaciones, incluso a diario, y superposición de los síntomas. Algunas personas experimentan muchos síntomas, otras sólo unos pocos, pero el progreso general de la enfermedad es bastante predecible. En promedio, las personas con Alzheimer viven de 8 a 10 años después del diagnóstico, pero esta enfermedad terminal puede durar hasta 20 años.

- Estado inicial o leve (de dos a cuatro años): al principio de la enfermedad, las personas con Alzheimer tienden a tener menos

energía y espontaneidad, aunque esto, a menudo, pasa inadvertido. Son características una leve pérdida de la memoria, depresión y cambios de estado de ánimo, y el que les cueste adquirir conocimientos y reaccionar. Al cabo de un tiempo, comienzan a evitar a las personas y dejan de ir a lugares nuevos para quedarse con lo que les resulta conocido. También se confunden, se pierden con facilidad y evidencian una falta de criterio.

- Etapa moderada (de dos a diez años): en esta etapa es evidente que la persona con Alzheimer está perdiendo sus capacidades. En este estadio aún pueden desempeñar tareas sencillas de forma independiente, pero es posible que necesiten ayuda para realizar actividades más complicadas. Olvidan sucesos recientes, no recuerdan parte de su vida personal y están cada vez más desorientadas y desconectadas de la realidad. Los recuerdos lejanos a menudo se confunden con el presente y afectan la capacidad de la persona para comprender la situación actual, la fecha y la hora. Puede que les cueste reconocer a personas conocidas. Las instrucciones deben ser claras y repetirse con frecuencia. Surgen problemas del habla y tienen mayores dificultades para comprender, leer y escribir. Es posible que deambulen y que ya no estén a salvo solas.
- Etapa grave o severa (de uno a tres años): durante este último estadio, las personas con Alzheimer pueden perder la capacidad para alimentarse por sí mismas, hablar, reconocer a otras personas y controlar las funciones corporales. La memoria empeora y puede desaparecer casi por completo.

El cuidador/a es la figura clave en la ayuda a la persona con Alzheimer, lo más común es que sea el familiar, o en caso de carecer de ellos, cuidadores profesionales. Si son familiares y tienen una dedicación completa, de muchas horas (en algunos casos a tiempo completo), pueden llegar a sufrir un desgaste físico y psicológico, por ello los proyectos de visitas a museos o a espacios culturales se hacen pensado también en estas personas, que generalmente son quienes están viviendo el día a día de la enfermedad con la persona afectada; de ahí radica la importancia de actividades conjuntas, donde muestran su gratitud al poder participar junto con la persona que cuidan y poder vivirla juntos, fortaleciendo a los matrimonios, la identidad de pareja, los lazos de consanguinidad entre hijos/as, etc.

El museo como espacio de transformación y de utilidad terapéutica para las personas con demencias

Las colecciones de nuestros museos son ideales para que puedan servir como motor, ya que ofrecen la posibilidad de conectar con la

memoria emotiva de cada persona participante. El viaje por descubrir el Arte se convierte en una exploración del pasado y del presente, fomentando y estimulando la interacción social. El Alzheimer "borra la memoria", lo último que se ha aprendido es lo primero que se olvida y así hacia atrás hasta el nacimiento; sabemos que las emociones permanecen intactas casi hasta el final y trabajándolas, no evoluciona tan rápido. En este sentido, se ha comprobado cómo estimulando la memoria se pueden crear nuevas conexiones neuronales favoreciendo así su funcionamiento, buscando enlaces entre el pasado y el presente, como se ha demostrado en las investigaciones[25] desarrolladas por distintos especialistas[26]. Con el uso de estas terapias con personas con algún tipo de demencia, terapias no-farmacológicas, "medicina de valores", y más concretamente a través de la estimulación cognitiva, es donde el museo y sus colecciones pueden aportar mucho a las personas que tienen Alzheimer y lograr no sólo posibles retrasos del envejecimiento cerebral, sino también, y lo que es más importante, que las personas con Alzheimer se encuentren motivadas, ya que se incentiva el fomento de hábitos saludables con la participación en la vida cultural y social de las personas con Alzheimer y sus acompañantes.

En el Arte, una de las herramientas más comprometidas para trabajar con la realidad son las sensaciones. Su visión y sensibilidad hacia la sociedad nos enseña la relatividad de las cosas y la subjetividad de lo que rodea a la humanidad. Asimismo, una de las razones para defender la investigación cualitativa para personas con Alzheimer es valorar la importancia del motor emocional. La emoción, que no es contable y es difícil de medir, adquiere valor. Por lo tanto, uno de los principales objetivos de esta colaboración entre el Arte y la investigación científica es que los pacientes se sientan estimulados a través de las sensaciones, lo cual es una herramienta para establecer un puente entre el pasado y el presente. Con esta línea de investigación se pretende demostrar los posibles beneficios que los pacientes, familiares y la sociedad pueden obtener, consiguiendo los siguientes objetivos (VV.AA., 2009b; 2010a; 2010b; 2011; García et al., 2011, 2012):

- Aumentar la manifestación y descripción de sentimientos y emociones en las personas con Alzheimer.

[25] Talleres de Arte y Cultura como terapia contra el Alzheimer: EL Arte de entretelas; Narrando Memorias; Tarta Murcia y Emociones en Silencio, desarrollados por la Unidad de Demencias del Hospital Virgen de la Arrixaca de Murcia en colaboración con diversas instituciones.

[26] Entre quienes destacan la Doctora Carmen Antúnez de la Unidad de Demencias del Hospital Virgen de la Arrixaca de Murcia y Halldóra Arnardóttir, Doctora en Arte y especialista en Arte y Cultura.

- Mejorar la autoestima de las personas con Alzheimer.
- Mejorar la calidad de vida y las actividades diarias de las personas con Alzheimer y sus familiares.
- Generar una conexión entre el pasado y el presente a modo de crear puentes entre neuronas existentes a través de la memoria emocional.
- Identificar emociones específicas y fomentar expresiones de empatía.
- Promover la interacción y comunicación frente al deterioro de la función emocional producido por la enfermedad de Alzheimer.

Nuestros museos son "contenedores de emociones", tenemos que despertar y transformar las emociones a través de los fondos artísticos, arqueológicos, etnográficos, etc., que se pueden utilizar para indagar sobre la experiencia humana, las diversas formas de sentir y de pensar de las personas. La integración del museo en los tratamientos de Salud (a través de la arteterapia, educación artística, mediación, etc.) ayuda a los usuarios a identificarse con sus obras y su propia biografía, a conocer su identidad. En ese viaje, destaca la importancia del "caminar" todos juntos donde las aportaciones son necesarias, donde el usuario nos enseña a nosotros y a la propia comunidad, y son claves para operar el cambio social y regenerar nuestros museos para todos y todas, donde todos y todas somos normales e iguales, personas diferentes y con diferentes capacidades.

Una de las claves para que los programas en nuestros espacios culturales y artísticos tengan éxito son los educadores/mediadores/guías/artistas, es decir, las personas que hacen la intermediación entre las obras de nuestras colecciones y los usuarios, o los procesos de creación y los usuarios. Las explicaciones tiene que ser cuidadosas y pacientes; involucrando a los participantes, teniendo en cuenta la mirada atenta de las personas con Alzheimer y sus familiares y cuidadores -siempre en primera fila en las actividades- y sus respuestas, captando sus explicaciones y relacionándolas con los recuerdos de su niñez o juventud; igualmente resulta de gran importancia la interacción con las familias, y en este sentido se hacen refuerzos positivos ante los comentarios de los participantes.

La estrategia utilizada en las visitas a museos generalmente responde al siguiente modelo, utilizado entre otros museos, por el MoMA de Nueva York (VV.AA., 2009a) y el Museo de Bellas Artes de Murcia (VV.AA., 2009b; García et al., 2011):

- En el vestíbulo del espacio cultural se propicia una bienvenida que hace que los participantes se encuentren cómodos, informándoles

de dónde están y de lo que van hacer, preguntándoles sobre su día, compartiendo información con ellos, etc. Por ello es conveniente tener una zona con sillas en el caso que lleguen a la actividad con antelación.

- Al comienzo de la actividad tienen que sentirse "contentos", sobre todo sabiendo que van a realizar una experiencia interactiva basada en la conversación (no es una lección de Historia del Arte o un examen), el tiempo de duración y las obras que vamos a conocer.
- A medida que nos movemos por el museo o espacio expositivo con un ritmo sosegado, tenemos que dejar que los participantes disfruten del espacio y del entorno en el que se encuentran.
- Para conectar con el Arte o con los bienes del museo y las personas con Alzheimer, es importante mantener la siguiente estructura: observación y descripción, interpretación, conexión, conversaciones entre todos y todas las participantes y un resumen a modo de conclusión, que propician un ambiente de apoyo y de participación con las fases de "conexión" de las personas con Alzheimer y las obras.
- Descripción y observación, donde se invita a los participantes a la percepción y la descripción: hablan de lo que ven en la obra y la describen, invitándoles a que se acerquen y puedan apreciarla de cerca. Es conveniente que esta actividad se haga con las personas sentadas para que estén bien cómodas y con una vista clara de la obra que se está trabajando, ya que es mucho tiempo generalmente el que se invierte en cada obra, de unos quince a veinte minutos. En este punto es conveniente poder hacer preguntas que faciliten la descripción, donde el mediador resuma todas las intervenciones para crear un inventario visual con los participantes en los objetos que han identificado y que componen la obra.
- Interpretación, pues el cuadro o la obra de Arte origina una narración y variedad de interpretaciones con la ayuda del mediador, con preguntas para fomentar las interpretaciones más creativas, y que pueden relacionar con sus experiencias de vida: la obra les trae recuerdos personales o históricos y es ahí donde pueden crear el relato de una historia personal.
- Conectar y vincular las obras con sus vidas y sus experiencias, donde se pueden identificar las emociones que ven en la obra, pudiendo expresarlas, lo que permite al grupo explorar nuevas perspectivas sobre la obra y sobre ellos mismos, y generar esos puentes entre pasado y presente.

- Las conversaciones en grupo: una vez creada la línea de discusión o debate, cuando se explora la idea en profundidad y podemos seguir conectando la obra con sus propias vivencias personales, surgen los juicios críticos, de tipo moral, etc. gracias a la participación en una actividad colectiva.
- Resumen/conclusión de la obra, donde el mediador conecta los diferentes hilos surgidos en las conversaciones, resume y sintetiza las diferentes ideas y opiniones.

Sin duda el papel de las personas que realizan la mediación es una de las claves de los proyectos de accesibilidad en museos destinados a personas con demencia, ya que son las encargadas de establecer el nexo de unión entre las obras (los bienes del museo) y las personas con Alzheimer y sus familias; son reflexivas y abiertas, y siempre deben de fomentar la creación de conocimientos en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Es importante que el mediador participe de los procesos de diseño, implementación y evaluación de los programas, en este sentido tiene que tener la formación[27] o debe poseer conocimientos sobre la enfermedad, desde el punto de vista teórico y práctico, para poder enlazar Arte, Cultura, Ciencia, enfermedad, educación y sociedad, en el programa o acción que se desarrolle en el Museo. Esta sería la línea adecuada, conocer la enfermedad, sus posibilidades, sus limitaciones, para que los mediadores puedan guiarlos por las obras de nuestros museos, por sus formas, colores, significados, luces, etc.

Las visitas a los museos de los colectivos de personas con demencia, tienen que cumplir con una serie de requerimientos, entre ellos:

- La actividad tiene que estar preparada con antelación y si no está programada de forma estable, se deben de conocer las potencialidades y carencias de los edificios o lugares donde se va a desarrollar.

[27] En este sentido, el Proyecto MuBAM Alzheimer de Murcia, realizó un programa de formación a todo el personal del Museo, donde participaron: Carmen Antúnez, "*El Alzheimer, una cuestión de todos*", neuróloga y responsable de la Unidad de Demencias del Hospital Virgen de la Arrixaca de Murcia; Halldóra Arnardóttir, "*El Arte como Terapia*", Doctora en Arte y Terapia; las neuropsicólogas del Hospital Universitario Virgen de la Arrixaca, Begoña Martínez Herrada y Blanca García Torres, *"Tratamientos no farmacológicos en la enfermedad de Alzheimer: Estimulación integral"*; Laura Vivancos Moreau, psicóloga clínica, *"Los cuidadores: parte esencial en el proceso de demencia"*; Juan García Sandoval, "*Formas de ver el Arte y estrategias de educación para la accesibilidad*", museólogo y especialista en accesibilidad social.

- La actividad no debe superar cinco o seis personas con Alzheimer más sus familiares/cuidadores, formando un grupo de diez o doce personas como máximo.
- Respecto al espacio donde se realice la actividad, si es en las propias salas del museo, tiene que tener una iluminación "de confort" y no existir ruidos molestos.
- La realización de la actividad tiene ser cómoda, evitando horas de aglomeraciones de públicos, previendo zonas donde los participantes puedan descansar o participar sentados para una mejor interacción.
- Las indicaciones tienen que ser claras, en un primer momento se debe de presentar el mediador, adoptando siempre un lenguaje verbal y corporal cercano y amable, y en este sentido los contenidos tienen que ser claros.
- En el recorrido no deben de existir obstáculos, pasos estrechos y las distancias a caminar deben de ser cortas.
- Los participantes tienen que tener una "realidad continua", ésta una de las claves más destacadas, pues el lugar les puede resultar desconocido, de ahí la importancia de no crear angustia, incertidumbre o ansiedad a estas personas.
- La duración de la visita nunca debe de exceder de la hora y cuarto como máximo.
- El número de bienes (obras de arte, objetos de etnología,...) de la colección del museo a trabajar no debe ser muy elevado, siendo lo idóneo entre tres y cinco obras, y dependiendo del grado de deterioro cognitivo de los participantes.
- Se debe conocer cualquier posible necesidad antes de la actividad, como de aparcamiento en las cercanías o en el mismo recinto del museo, de sillas de ruedas para las circulaciones, etc.
- Conocimiento de cuánto personal de apoyo disponemos para la realización de la actividad, ya que al menos es necesaria una persona que apoye al mediador, además de contar con los cuidadores/familiares.
- Estar preparado para cualquier eventualidad e incidencia.
- Comodidad en el sistema de reservas. En este sentido el museo puede ir formando grupo aleatorios, o tener días fijados con antelación.

Museos y espacios culturales en España que trabajan el Arte y la Cultura como terapia contra el Alzheimer

Los museos deben convertirse en espacios terapéuticos, y sus bienes deben ser el motor y el puente para dar luz a los atributos o experiencias en las diferentes partes del cerebro, con caras, olores y sabores, las emociones relacionadas con las experiencias. Todas las manifestaciones artísticas en el entorno propicio, como son nuestros espacios culturales, darán lugar a una eficaz comunicación que contribuye a que los recuerdos de la persona con Alzheimer, reaparezcan y vuelvan a unirse.

En España, aunque por el momento pocos museos, cada vez son más los que se unen a la regeneración de una forma activa para convertirse en espacios de inclusión. Fuera de nuestra geografía son muchos los proyectos y de envergadura, destacando entre otros ARTZ[28] (Artistas para el Alzheimer) que proporciona a las personas con Alzheimer experiencias artísticas regularmente, tanto en visitas a Museos, como la realización de talleres en los que tienen la posibilidad de expresarse (de manera personal). ARTZ es una organización que une artistas e instituciones culturales para las personas que viven con demencias, teniendo una presencia en Estados Unidos, Alemania, Francia y Australia.

Son muchos los museos y asociaciones que tienen incorporado este tipo de proyectos, entre los que sobresalen: El Louvre, Harvad University Museum of Natural History, DeCordova. Sculpture Park and Museum[29], Alzheimer's Programs and Assistance in Massachusetts[30]; MoMA, etc., de los cuales destaco el "MoMA Alzheimer's Project: Making Art Accessible to People with Dementia"[31] (MoMa Proyecto para el Alzheimer: Hacer el arte accesible a las personas con demencia) del Museo de Arte Moderno de Nueva York. Consiste en diseñar visitas guiadas por el museo para grupos de personas con Alzheimer, donde el Arte sirve para el disfrute y la interpretación, ofreciendo un escenario especial en el que expresar las emociones. El Proyecto del MoMA ha generado una fuerte influencia en muchos de los Proyectos en Europa y en particular en España. En su página web se pueden encontrar contenidos entre los que se incluyen los materiales del proyecto de Alzheimer, además de unas guías muy útiles en español e inglés dirigidas a los museos, centros de atención y familiares, y módulos formativos.

[28] http://www.artistsforalzheimers.org/globalpres.html
[29] http://www.decordova.org
[30] http://www.massresources.org/alzheimers.html
[31] http://www.moma.org/meetme/

En las actividades que vamos a detallar encontraremos básicamente dos tipos: de un lado, el Arte contemplado por las personas con Alzheimer y sus familias, sirve como motor emocional, como puente de conexiones a través de una serie de estrategias realizadas por el mediador, y de otro lado, una serie de actividades, donde el Arte se trabaja desde la creación y en la búsqueda del componente creativo. En ambas se reconocen las capacidades inherentes a cada persona, independientemente de cuál sea su diagnóstico.

En la Región de Murcia podemos encontrar algunos trabajos de investigación de enorme interés. A partir de la exposición *Entretelas*, obra de la pintora Chelete Monereo[32] en el MuBAM[33], se inició el primer *Taller de Arte y Cultura como Terapia* (VV.AA., 2009b). Utilizando su exposición como provocación para activar conversaciones sobre los recuerdos ligados a sus vivencias, los pacientes construyeron unas *maletas del recuerdo* con objetos personales y fotografías (pañuelos de memoria), iniciándose así con esta primera colaboración en el MUBAM, el proceso de implantación del programa de visitas para personas con Alzheimer y sus familiares. Las *maletas del recuerdo* presentan una colección de recuerdos de las distintas etapas de la vida de estas personas, incorporando en ellas la infancia, juventud y madurez, donde a través de los objetos se trata de recordar, haciéndose extensiva la actividad a la familia, para que trabajen las emociones en casa. El pañuelo de la vida envolvía los objetos que componían la propia maleta, consistiendo la actividad en pintar una tela, tan grande que representara la vida de cada persona dividida en las tres etapas trabajadas: infancia, juventud y madurez, donde dibujarían, escribirían, y coserían encima de la tela los recuerdos de sus seres queridos y situaciones vividas. Fruto del primer taller se realizó la exposición[34] *Entretelas*. Estos talleres abren un debate hacia una nueva línea de investigación, donde el Arte se suma a la investigación científica y a la evaluación cualitativa en la enfermedad de Alzheimer. En los años siguientes hasta la actualidad, se han desarrollado tres talleres más de Arte y Cultura como Terapia desde el Hospital Virgen de la Arrixaca en colaboración con otras instituciones y que expongo a continuación.

---

[32] La exposición temporal tuvo lugar del 10 de abril al 8 de junio 2008 en las salas del Museo de Bellas Artes de Murcia.

[33] http://talleresalzheimur.blogspot.com.es/2008/12/pauelo-del-la-maleta-del-recuerdo.html

[34] Exhibida en septiembre del 2009 en el vestíbulo del Museo de Bellas Artes de Murcia. En febrero del 2013, una sección de esta exposición (maletas y pañuelos) formó parte de la exposición *Artefactos. Dinamitando perjuicios desde la integración*, en las salas de exposiciones del Colegio Fonseca de Santiago de Compostela, organizada por la Universidad de Santiago de Compostela y Campus Culturae.

En el segundo taller, "Narrando Memorias con José García Martínez" (VV.AA., 2010a)[35], la clave fue trabajar la estimulación cognitiva y la memoria semántica. Esta intervención contó con la colaboración del periodista José García Martínez y doce alumnos de ilustración de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia. El motor emocional fue la presentación del cuento "El Casamiento", escrito por García Martínez, y la proyección de la película "Locos por un pito", realizada y dirigida por el mismo autor. El autor contaba el cuento del casamiento del Limón y la Sardina que tiene lugar en la primavera murciana, con el fin de estimular un diálogo y provocar las experiencias vividas, donde los ilustradores harían un dibujo de los recuerdos narrados por cada persona con Alzheimer.

"Tarta Murcia con Paco Torreblanca" (VV.AA., 2010b)[36] fue el taller en el que se trabajó la estimulación multisensorial a través de los sabores, olores y texturas, sonidos (algunos dulces producen sonidos), dando lugar a estimulaciones emocionales, para así poder generar los puentes de los recuerdos. El taller de repostería se realizó con la colaboración del maestro pastelero Francisco Torreblanca y la Escuela de Hostelería de Murcia, trabajando con el gusto y los sabores relacionados con las emociones, para conseguir provocar recuerdos de experiencias vividas. Sin duda, elegir un postre para esta investigación cualitativa sirvió para enfocar la atención a las múltiples sensaciones que pasan por el cerebro cuando comemos un pequeño dulce, ya sea un bombón de chocolate, arroz con leche, pan de Calatrava, un merengue, etc. El dulce provoca sensaciones de olores, sabores y texturas, aparte de las situaciones donde lo han vivido y con quién. Las personas con Alzheimer elaboraron su propio dulce y entre todos y todas realizaron una tarta en común, "Tarta Murcia", en colaboración con el afamado maestro pastelero y el alumnado de la Escuela de Hostelería.

El cuarto taller, bajo el título "Emociones en Silencio con Bill Viola" (VV.AA., 2011)[37], se realizó a través de un vídeo del artista americano Bill Viola, que cedió los derechos para esta actividad y donde utilizando el teatro como herramienta, se identificaban las diferentes emociones en los rostros. Con claves como la empatía, uno de los principales instrumentos, se contó con la colaboración del alumnado de la Escuela

---

[35] http://talleresalzheimur.blogspot.com.es/search/label/Narrando%20Memorias. Los trabajos de ilustración desarrollados estuvieron expuestos en la Biblioteca Regional de Murcia.

[36] http://talleresalzheimur.blogspot.com.es/search/label/Tarta%20Murcia. Este proyecto tuvo posteriormente una exposición y presentación en el Casino de la ciudad de Murcia.

[37] http://emocionesensilencio.blogspot.com.es/

de Arte Dramático y del personal del CENDEAC, así como con los actores americanos Henriette y Jhon Malpele, quienes actuaron de vehículo para este trabajo de «expresión de emociones sin palabras», ahondando en los estímulos de las emociones básicas. Utilizando el lenguaje de gestos faciales, plasmados en la obra "Seis Cabezas" [38] y con la ayuda del alumnado de Arte Dramático, se animó a las personas de Alzheimer a sentir y expresar las emociones de alegría, tristeza, ira, asombro, miedo y el estado de dormir/soñar. Los ejercicios trataron de encontrar y conectar a cada una y cada uno con estas emociones para dar confianza, interactuar y comunicarse frente al deterioro de la función emocional debido a esta enfermedad.

Estos talleres se enmarcan en la línea de investigación "Arte y Cultura como terapia para las personas con Alzheimer", desde el Hospital Virgen de la Arrixaca de Murcia, y de donde parten desde el convencimiento de que esta línea de trabajo aporta ciencia y valores a la sociedad e invita a la reflexión en muchos sentidos; entre otros, que toda la sociedad tiene que implicarse y colaborar en el tratamiento de las personas con Alzheimer y sus familias. Estos talleres se realizaron al mismo tiempo que se desarrollaba el "Proyecto Alzheimer MuBAM", enriqueciéndose los talleres y el Proyecto de una forma conjunta y recíproca.

El Museo de Bellas Artes de Murcia (MuBAM), desde el 2008, año de inicio del "Proyecto Alzheimer MuBAM" [39], ofrece una actividad cultural y social con visitas guiadas para personas con Alzheimer y sus familiares y cuidadores. Estas visitas se llevan a cabo en dicho Museo, en torno a una serie de obras previamente seleccionadas por profesionales sanitarios y personas expertas en Historia del Arte, Didáctica y Educación. Los ocho itinerarios se eligieron con criterios científicos (según se quisiera estimular emociones y recuerdos en las personas con Alzheimer), y están formados por diversas obras, como

[38] El arranque emocional de esta investigación es la obra de Bill Viola "Six Heads" (Seis Cabezas) (2000), que formaba parte de la exposición *"Las Pasiones"*, organizada por el Museo J. Paul Getty en Los Ángeles (2003) y exhibida en la Fundación la Caixa de Madrid en mayo del 2005. Esta obra de vídeo está grabada a cámara muy lenta y en silencio

[39] Este proyecto se lleva a cabo conjuntamente con la Unidad de Demencias del Hospital Virgen de la Arrixaca de Murcia. La dirección del proyecto está a cargo de Carmen Antúnez Almagro, directora de la Unidad de Demencias; Halldóra Arnardóttir, Doctora en Arte y especialista en Arte y Cultura; y Juan García Sandoval, Museólogo y especialista en accesibilidad social; y coordinado por la neurólogas Begoña Martínez Herrada y Blanca García Torres, la psicóloga clínica Laura Vicancos Moreau, y los coordinadores de educadores-guías del MuBAM José Antonio Fuentes Zambudio y Belén Alonso Costa. http://proyectoalzheimermubam.blogspot.com/

cuadros y esculturas. Los temas e itinerarios que se trabajan son los siguientes (García, et al., 2011, 2012):

- "El paisaje: el Mediterráneo"
- "El retrato: el espejo del alma"
- "Tradición e innovación: la noción del tiempo"
- "Lo sagrado: la experiencia religiosa"
- "Lo profano: juegos y tiempo libre"
- "El Conjunto Monumental de San Juan de Dios: síntesis de dos culturas, la musulmana y la cristiana"
- "Identidades: ¿quiénes somos?"
- "Espacios arquitectónicos: casas y edificios monumentales"

Estos itinerarios son evaluados antes de su implantación, dependiendo las estrategias de mediación del grado de deterioro de los usuarios. Todos los aspectos de la actividad se evalúan completamente antes, durante y después: la memoria, las emociones, la atención, la conducta de los pacientes y las observaciones de los familiares, así como su grado de satisfacción; también, el impacto que esta experiencia tiene en los educadores/mediadores del MuBAM, y en los familiares, en las salas del Museo y por la parte médica. Actualmente se está trabajando en una monografía sistematizada donde se recogerán las evaluaciones realizadas por los pacientes y familiares y cuidadores, así como todos los resultados médicos del Proyecto, y se profundizará en la metodología, resultados y conclusiones.

Este proyecto de investigación une Arte, museo, educación, terapia y medicina, con una evaluación cualitativa, siendo en este sentido pionero en España. Ha tenido varias fases de desarrollo e implantación en el Museo hasta la actualidad, siempre desde una vertiente multidisciplinar en todos sus aspectos. Con la unión de ciencias como la Historia del Arte, la educación, la museología y la medicina, se ha podido construir un programa específico para personas con Alzheimer y sus cuidadores/familiares. El trabajo se ha abordado de una forma integral, iniciándose el Proyecto con la formación del personal del Museo, junto con personas expertas y profesionales en la materia, pertenecientes al equipo multidisciplinar de la Unidad de Demencias del Hospital Universitario Virgen de la Arrixaca de Murcia, hasta llegar a un programa evaluado y estable de visitas en el año 2010, una vez evaluados los distintos itinerarios y más de cincuenta obras de arte del Museo. En la actualidad la actividad se ofrece a todos los usuarios del sureste peninsular mediante dos tardes al mes que se ofertan de forma estable, una tarde para personas con Alzheimer con un grado de deterioro cognitivo moderado y otra tarde para personas con

deterioro cognitivo severo, además de las visitas para familias y grupos de asociaciones.

De las actividades y talleres de Arte y Cultura contra el Alzheimer en Murcia durante estos años, han sido múltiples y variadas las publicaciones que han surgido, con investigaciones desde diferentes puntos de vista, integrándose ambas partes, la médica y la museológica. Destacamos la importancia de la difusión y de los medios de comunicación, siendo clave en este sentido que las actividades de estos talleres se muestren en exposiciones temporales para ofrecer a la sociedad sus beneficios. En esta línea, el programa TVE2 "Crónicas" realizó un documental bajo el título "Naufragio de la memoria" [40], mostrando los trabajos del equipo de la Unidad de Demencias del Hospital Virgen de la Arrixaca junto con las actividades sociales y culturales, que consiguen retrasar la evolución de la enfermedad.

El proyecto "Álbum de memoria compartida" [41], de la Red Museística Provincial de Lugo, se sirvió del contacto vivencial de los objetos que atesoran los museos de la Red: Museo Provincial de Lugo (colecciones de Arte, Artes Decorativas y Arqueología), Museo Provincial do Mar (colección etnológica), Museo-Fortaleza San Paio de Narla (Castillo y colección etnográfica) y Museo Pazo de Tor en Monforte de Lemos (Casa Museo). Este proyecto empezó tímidamente en el 2007/8 y es en los últimos años, a partir del 2011, cuando se le ha dado un nuevo impulso desde la Museología social, que abanderan estos museos lucenses. Esta experiencia nace en el museo para extenderse al ámbito familiar, donde el álbum se configura como una oportunidad para que las personas con Alzheimer compartan la reminiscencia de su historia de vida con sus familiares, cuidadores y seres queridos, ya que serán estos últimos quienes, en último caso, y a través de sus recuerdos, ayuden a completar las hojas en blanco de los recuerdos olvidados. Desde el Museo se realizan actividades para personas con Alzheimer, entre otras: "creación literaria"; recetas de memoria relacionadas con la tradiciones; encuentros intergeracionales como "tirando del hilo", donde los objetos son el motor emocional; talleres de creación artesana con "la memoria del pan" y la transmisión de saberes, o la expresión y el arte de la palabra en la música popular gallega en el taller de "creación musical".

"Lembrar no museo" [42] es el programa del Museo Etnolóxico de Ribadavia, desarrollado entre los años 2005 y 2011, y que de forma

[40] http://www.rtve.es/alacarta/videos/cronicas/cronicas-naufragio-memoria/1537906/

[41] http://encarnalagogonzalez.blogspot.com.es/2014/01/album-de-memoria-compartidaproyecto.html

[42] http://www.slideshare.net/museoetnoloxico/lembrar-no-museo

puntual un año colaboró con el Museo do Xoguete de Allariz y el Museo da Escola e da Infancia de Trives, todos en la provincia de Ourense. Este proyecto trabajó con los elementos etnográficos y desde la etnología y el Patrimonio cultural, incorporando la vertiente material e inmaterial. La actividad fue realizada conjuntamente con la Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer de Ourense, Afaor y los técnicos del Museo Etnolóxico de Ribadavia, desarrollándose tres meses cada año, pero debido a la crisis y a los recortes no tuvo continuidad. Sin duda es un proyecto donde los participantes crearon su historia de vida a través de temas como el mundo del tejido, despertando sensaciones con la vista, el tacto y el olfato; y el mundo infantil y escolar, recreando juegos y canciones de la niñez.

Los talleres de Ribadavia aportaron nuevos significados para los bienes y los objetos que se trabajaron, además de contribuir a la calidad de vida de las personas con Alzheimer y sus cuidadores. Se empleó como técnica la psicoestimulación cognitiva, utilizando la técnica de reminiscencia como tratamiento terapéutico, permitiendo a los participantes recuperar recuerdos de los bellos rituales tradicionales y disfrutando de experiencias desencadenadas por los recuerdos vividos en los talleres, lo que se plasmó en la exposición "Museo Aberto. Lembrar no Museo 2005-2011", en el año 2012.

"CCCB Programa Alzheimer" [43], en Barcelona, se inició en 2010. La Associació de Familiars de Malalts d'Alzheimer de Barcelona y el Centre de Cultural Contemporània de Barcelona realizan este buen programa de visitas para personas con Alzheimer, sus familiares y cuidadores, a las distintas exposiciones temporales que se van realizando en el CCCB y en el mismo edificio, que fue La Casa de la Caritat, desempeñando funciones de centro de beneficencia. Las visitas están diseñadas pensando siempre en que su destinatario es tanto la persona con Alzheimer como su acompañante. Desde que se detecta y diagnostica la persona con Alzheimer, el cuidador se ve sometido a un impacto psicológico muy fuerte. La actividad se orienta a los primeros estadios como demencia degenerativa, con una fase inicial y moderada, lo que "no significa el final de una vida casi plena" con capacidad para desarrollar muchas actividades, entre ellas las de tipo cultural.

Dentro de los museos de Arte, destacan por un lado el programa realizado desde el Museo Nacional del Prado de Madrid, dentro del proyecto "El Prado para Todos" [44], que se creó en el año 2006. Dentro

[43] http://www.cccb.org/es/fitxa_premsa-cccb_programa_alzheimer-39790
[44] https://www.museodelprado.es/educacion/programas-especiales/actividades-especificas/

de este programa se realizan actividades de accesibilidad para personas con capacidades diferentes, incluyéndose entre los distintos tipos de colectivos, actividades para personas con Alzheimer realizadas por educadores especialistas de diversas disciplinas que adaptan las propuestas desde un enfoque didáctico, artístico, creativo y de estimulación cognitiva. El programa incluye entrevistas en las residencias antes y después de la visita al Museo (Zeisel, 2011).

El Museo Thyssen Bornemisza de Madrid realiza un trabajo interdisciplinar que se enmarca dentro de los programas de su "Red de Públicos", en el departamento de EducaThyssen, donde realizan actividades con el tejido asociativo y dentro del amplio repertorio de iniciativas de accesibilidad social, desarrollan estrategias con grupos de deterioro cognitivo y enfermedades neurodegenerativas, como son AFA Alcalá con sus grupos de Alzheimer y Parkinson y los grupos de deterioro cognitivo de los centros de mayores de la zona centro de Madrid. En esta línea colaboran estrechamente con los diversos profesionales de los centros de Madrid, con el objetivo de que el Museo se vea como un recurso útil y de que se conozcan las potencialidades de este espacio cultural como marco para acciones terapéuticas (Gamoneda, 2011).

"El Proyecto ARS – Arte y Salud" [45] desarrolla una actividad que se lleva a cabo entre el Departamento de Psicología Social y Antropología (USAL) y el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica (UCM), y que se implementa en el Centro de Referencia estatal de Alzheimer Salamanca (CRE). Durante los años 2010-2011, se desarrolló como Taller de Educación Artística, y en la Asociación "Afal Contigo" Madrid, en 2012, dentro del Programa IPA (Programa de Intervención con Pacientes de Alzhéimer y sus cuidadores). Este proyecto actualmente se encuentra en fase de análisis y sistematización de resultados, destacan una serie de talleres de carácter creativo y de expresión, así como una serie de visitas a museos como el Prado, Reina Sofía y Romántico de Madrid, entre otros. En el proyecto se diseña, evalúa y acerca la Educación artística desde una perspectiva cercana, vivencial y comunicativa, y sin duda las aportaciones serán de enorme interés al utilizar de forma pautada los valores sensitivos y artísticos, por medio de actividades artísticas y educativas, procesos técnicos (pintura, grabado, fotografía, etc.) y centrado fundamentalmente en el proceso creativo.

Un proyecto interesante es el "Proyecto Álbum de Vida, Alzheimer e Imagen" [46] a través de la terapia fotográfica o la fototerapia, en

[45] http://www.cvirtual.org/es/blog/proyecto-ars-arte-y-salud
[46] Coordinado por David Viñuales y Victoria Falcó. http://visionahuesca.es/

Huesca, realizado desde "Visiona" (Programa de la Imagen en Huesca). El proyecto trata de la promoción de la mejora de calidad de vida de personas afectadas por el Alzheimer y otras demencias así como sus cuidadores. Desde prácticas culturales fundamentadas en la imagen, se realizó en colaboración con la Asociación Alzheimer de Huesca desde finales de 2012 a principios de 2013, consistiendo en dos acciones, de un lado la realización de un "Álbum de vida" compuesto por imágenes tomadas de la vida actual de las personas con Alzheimer, donde los álbumes fueron confeccionados en talleres, realizándose por otro lado visitas especializadas a la exposición "Narrativas Domésticas: más allá del álbum familiar" [47]. El proyecto ha contado con un equipo formado por psicólogos clínicos, psiquiatras, arteterapeutas y educadores, entre otros.

Otros proyectos a tener en consideración son los siguientes: "Reminiscencias. Arte y Cultura contra el Alzheimer. MACA/ Cigarreras", en Alicante, iniciado en octubre de 2012 en el Museo de Arte Contemporáneo de Alicante y el centro Las Cigarreras Cultura Contemporánea. Es un programa que pretende crear vínculos o sugerencias que evoquen pasado y presente a través del Arte Contemporáneo, consistiendo la actividad en una visita mensual. "El Taller: El Museo, un recuerdo de Segovia" (2013), promovido por el Museo de Segovia y la Asociación de Alzheimer de la ciudad con una serie de visitas guiadas al Museo de Segovia y al Museo Zuloaga, que se completa con una proyección de fotografías relacionada con los fotógrafos de Segovia y un taller manipulativo. A estos proyectos se tienen que unir las experiencias llevadas a cabo en el Museo de Unión Fenosa (MACUF) de A Coruña con sus talleres de memoria, del que forman parte las personas con Alzheimer y basado en la estimulación cognitiva. En Olivenza, el Museo Etnográfico Extremeño "González Santana", dentro de su programación oferta una visita al mes, en el marco del Proyecto "Reminiscencia", realizado desde el año 2013 e impulsado por CASER Residencial Olivenza en colaboración con el Museo. Los temas tratados son los útiles tradicionales como artesas, embutidoras y calderos para hacer migas, una pala de aventar, una criba, etc., bienes de carácter etnográfico, elementos reforzados con audiovisuales y platos gastronómicos de la zona donde estimulan los recuerdos, pensando o relatando hechos, actos o vivencias del pasado a través de un estímulo sensorial (visual, auditivo, táctil,

[47] http://visionahuesca.es/index.php/acciones/exposicion-narrativas-domesticas-mas-alla-del-album-de-familia

gustativo, olfativo). El Museo de la Naturaleza y el Hombre[48], de Santa Cruz de Tenerife, realiza visitas guiadas acompañados de una persona gerocultora y una voluntaria del museo, donde las actividades están promovidas por los Centros de Día Terapéuticos de La Asociación de familiares y cuidadores de enfermos de Alzheimer y otras demencias seniles de Tenerife (AFATE).

Conclusiones

Son muchas las conclusiones que se pueden obtener de los proyectos existentes, como que la repetición de visitas ha conseguido la creación de programas estables y específicos de manera individual y colectivamente, que las personas con Alzheimer y sus familiares repiten con humor y simpatía. Actualmente son cada vez más los proyectos que se están realizando en nuestra geografía, desde una vertiente multidisciplinar y dando lugar a la generación de redes sociales.

De las experiencias estudiadas y analizadas, destaca la importancia del Arte y de los bienes de nuestros museos, que sirven como motor emocional y estimulación intelectual, siendo clave poder dialogar, conversar y debatir de Arte junto con las personas con Alzheimer y sus familiares. Destaca la importancia del mediador, que es una persona cálida e interactiva, y de los participantes con sus gestos y acciones, viendo lo necesario que es vivir una actividad junto a sus seres queridos, fortaleciendo los lazos de reciprocidad.

Son cada vez más los museos que dentro de sus acciones de accesibilidad incorporan las visitas de personas junto con sus familiares y cuidadores, siendo ejemplos las referencias de este texto, entre otras. Valgan estas líneas para animar a los responsables de los proyectos a realizar publicaciones sistematizadas, ya que en los muestreos realizados para distintas investigaciones son escasas las referencias bibliográficas, quedándose en algunos casos en meras noticias aparecidas en la prensa o en internet con referencias de tipo periodístico, con poca visibilidad en las redes. Dentro de los proyectos, salvo las excepciones apuntadas en las líneas anteriores, faltaría una metodología, objetivos, resultados y conclusiones, fruto de evaluaciones, por lo que desde aquí animamos a sistematizar los trabajos en pos de dar "credibilidad" a las acciones de accesibilidad tan necesarias.

[48] Valga que no estamos en la sintonía de términos como "hombre", cuando se puede utilizar "Humanidad", en la búsqueda de la igualdad y la visibilización de mujeres y hombres.

Este tipo de proyectos son mucho más, es investigar en todos los ámbitos que puedan mejorar la calidad de vida de las personas con Alzhéimer y sus familias, es incluir la Museología social en el día a día de nuestros museos, es decir, las necesidades de nuestra comunidad en nuestros museos, y sobre todo cambiar la mirada social hacia personas con Alzheimer y sus posibilidades, y no excluirlas de la sociedad y la cultura. En los museos, entendidos como contenedores de emociones y narradores de historias, son las emociones y las historias las claves a trabajar, como vía de estímulo del cerebro en la búsqueda de la mejor calidad de vida, a través de terapias no farmacológicas y donde el museo y los espacios culturales se convierten en el marco idóneo para generar actividades de inclusión social.

En los museos, uno de los aspectos fundamentales es que todas las personas que participan celebren y celebremos la capacidad individual para participar en el viaje de la vida y, de una forma especial, el acceso a la creación o la contemplación del Arte, que es esencial en la experiencia humana y que sirve para la generación de nuevos recuerdos, recuperar momentos vividos y fortalecer las relaciones, así como enriquecer la vida.

Referencias

Gamoneda, A. (2011). Thyssen: Relaciones entre museo y salud. *Arte, Individuo y Sociedad, 23, núm. especial,* 245-255.

García Sandoval, J.; Precioso Arévalo, M.L.; García Sandoval, D., y Ruiz López de la Cova, M.M. (2008). El Taller de Mosaicos Romanos. Una vía para la recuperación del Patrimonio y de la integración social a través de la didáctica y de la experimentación arqueológica. *Museos para la participación. XV Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural* (pp. 333-343). Museo de Belas Artes da Coruna.

García, J.; Anardottir, H., y Antúnez, C. (2011). Accesibilidad en el arte para personas con demencia. El MuBAM Proyecto Alzheimer. *IV Jornadas Nacionales de* Ludotecas*. El juego Presente en la Educación.* (pp. 97-104.). Albarracín (Teruel). Comarca de la Sierra de Albarracín,

García, J.; Anardottir, H., y Antúnez, C. (2012). El Proyecto Alzheimer MuBAM. Accesibilidad a través del arte. *SIAM III, Series de investigación Iberoamericana en Museología,* Año 3, vol.2, pp. 191-199. Museos y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

García Sandoval, J. (2012). Acciones de integración y accesibilidad social en el Museo de Bellas Artes de Murcia. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial, Mirando a Europa: Estado de la cuestión y*

perspectivas de futuro. Comunicaciones (pp. 468-479). Instituto del Patrimonio Cultural de España.

Soldevila Garcia, T. (2012). El compromiso del museo con la comunidad. *Preactas de las XVIII Jornadas DEAC Museos,* en Rede Museística Provincial de Lugo. http://museolugo.org/deac/comunicacions/el%20compromiso%20del%20museo%20con%20la%20comunidad.pdf

Zeisel, I. (2011). *Todavía estoy aquí. Una nueva filosofía para el cuidado del Alzheimer.* Madrid: EDAF.

VV.AA. (2009a). *Meetme, Making Art Accesible to People with Dementia. The MoMA Alzheimer Project.* The Museum of Modern Art, New York.

VV.AA. (2009b). *EL arte de entretelas. Primer taller de arte y cultura como terapia contra el Alzheimer.* Murcia. Ediciones Tres Fronteras.

VV.AA. (2010a). *Narrando memorias. Segundo taller de arte y cultura como terapia contra el Alzheimer*. Murcia. Ediciones Tres Fronteras.

VV.AA. (2010b). *Tarta Murcia. Tercer taller de arte y cultura como terapia contra el Alzheimer.* Murcia. Ediciones Tres Fronteras.

VV.AA. (2011). *Emociones en silencio. Cuarto taller de arte y cultura como terapia contra el Alzheimer con Bill Viola.* Murcia. Ediciones Tres Fronteras.

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA E INCLUSIVA DEL ARTE ACTUAL. INVESTIGACIÓN PRAGMÁTICA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

por Mar Cabezas Jiménez

ESTRATEGIAS CURRICULARES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ARTE ACTUAL

Nuestra actividad docente es una pieza clave en el proceso de inclusión educativa. Es necesaria una profunda convicción de que la participación del alumno con discapacidad es posible en el ámbito universitario. Los miembros de este equipo de trabajo creemos en la capacidad del alumnado con deficiencia visual para integrarse, participar y adquirir competencias propias de la formación de Grado en Bellas Artes, porque entendemos que el Arte contemporáneo constituye una experiencia estética que va más allá de la experiencia puramente visual.

La presencia de un alumno con baja visión o ciego requiere la realización de ciertas modificaciones organizativo-didácticas. En los escasos años de andadura de las titulaciones de Licenciatura y Grado en Bellas Artes en la Universidad de Málaga, hemos tenido oportunidad de contar con alumnos con diversas discapacidades en las distintas asignaturas, siempre con excelentes resultados; sin embargo, no se nos ha planteado la necesidad de realizar adaptaciones curriculares para atender a alumnos con discapacidad visual y consideramos necesario estar debidamente formados en este sentido, adecuando la enseñanza a las peculiaridades y necesidades del alumno, reconociendo el aula como un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos, para los que no existe una respuesta educativa única. Así, las adaptaciones curriculares que pretende diseñar este equipo de trabajo, constituirán las estrategias de adecuación del currículo general a las necesidades individuales de potenciales alumnos con discapacidad visual en nuestra titulación.

DISCAPACIDAD VISUAL: ENRIQUECIMIENTO Y ENALTECIMIENTO DE LA OBRA

> "Es importante el significado y no el signo. Cambiaremos el signo y mantendremos el significado". Vigotsky (1924-1989, p.63)

Reflexionar sobre la posibilidad de contar entre nuestro alumnado con estudiantes con discapacidad visual, una realidad que, en un principio, puede mostrarse como un muro infranqueable.

Proponer adaptaciones curriculares para facilitar la accesibilidad de todo el alumnado a la adquisición de competencias básicas es una labor que requiere ingenio y esfuerzo desde nuestra experiencia docente y es el principal objetivo de este equipo de trabajo.

Observar los resultados de la aplicación de estas estrategias de aprendizaje adaptadas, en todo el conjunto del alumnado, mediante la realización de ejercicios específicos que pueden reportar hallazgos técnicos y conceptuales, al moderar la radicalización de la percepción visual en el estudio artístico, en favor de otras posibilidades de percepción e interpretación plástica como la háptica o auditiva.

Leonardo da Vinci, Paul Cézanne, el Greco, William Turner, Claude Monet, Camille Pissarro, Eduard Munch, entre otros, son artistas que han creado a partir de distintos grados de discapacidad visual en diferentes momentos de su vida:

La elongación y estilización de las figuras de El Greco (1541-1614) ha procurado distintas hipótesis, desde la pérdida de carnalidad en el cuerpo humano, para conferirle más espiritualidad, hasta la distorsión en ambos ejes, vertical y horizontal, debida a su astigmatismo.

William Turner (1775-1851), que vivió recluido buena parte de su vida, buscó en su obra las atmósferas de la luz del amanecer y del atardecer en la naturaleza. Tal vez, su casi abstracción lumínica, fuese alimentada por su miopía.

El sufrimiento de cataratas bilaterales llevó a Claude Monet (1840-1926) a la obsesión por su vista. Tras la traumática operación de uno de sus ojos cayó en una gran depresión y no quiso volver a ser intervenido. El estudio de su obra muestra una diferencia notable en el modo de ver e interpretar el mundo tras la operación.

Camille Pissarro (1830-1903) estaba casi obligado a ejecutar su trabajo con un solo ojo debido a la obstrucción del lagrimal de uno de ellos.

Los colores estridentes y vivos de Van Gogh (1853-1890) se explican, en parte, por el padecimiento de un glaucoma, aunque esto es solo una teoría, si bien esta conocida paleta cromática también se ha atribuido a su trastorno mental.

No todo el mundo conoce que en 1930 el artista noruego Eduard Munch (1863-1944) sufrió una hemorragia ocular en su ojo derecho. En su convalecencia, el artista afirmó ver círculos concéntricos que aparecerían posteriormente en muchas de sus obras.

Sonia Soberats , artista contemporánea, perdió la visión a causa de un glaucoma en el año 1991 y esto ha marcado profundamente su trabajo. Esta pérdida de visión ha permitido a la artista venezolana alcanzar

nuevas percepciones sensoriales y físicas que han desarrollado una obra fotográfica basada en una percepción del tiempo y el espacio. Hoy sus fisiogramas, como ella los denomina, recorren el mundo a los setenta y siete años de edad.

Neil Harbisson (1982-), artista contemporáneo y activista ciborg británico e irlandés, tiene acromatopsia, esta condición visual consiste en ver en blanco y negro. A los 20 años de edad creó e instaló un "eyebor" en su cabeza para poder oír el color. Harbisson es cofundador y presidente de la Fundación Cyborg. Estudió composición musical experimental en el Dralington College of Arts (Inglaterra) y fotografía digital en el Institute of Photography de Nueva York. Neil Harbisson es el primer ciborg del mundo reconocido por un gobierno.

La discapacidad visual de algunos artistas ha dado lugar en muchas ocasiones a rarezas, enriquecimiento y enaltecimiento de sus obras.

En el año 2005 el SAAD (Servicio de Atención al alumnado con Discapacidad de la Universidad de Málaga) asume la tarea de dirigir, orientar y atender a las personas con discapacidad, con un porcentaje de minusvalía similar o superior al 33%, que deseen ingresar o estén matriculados en la Universidad de Málaga en las Titulaciones de Grado y Másteres Oficiales, tratando de compensar y dar respuesta a las necesidades especiales que presenten derivadas de su discapacidad. En el pasado año 2012, se aprueba en Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga el Reglamento de Atención Académica al Estudiante con Discapacidad.

En el año 2008, el Museo de Bellas Artes de Bilbao daba a conocer su colección a los discapacitados visuales para tocar la "expresión de una idea". El 14 de diciembre de 1992, la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) inauguró en Madrid el Museo Tiflológico. Una de las funciones que el Museo asume como propia es la promoción y difusión de las obras realizadas por artistas ciegos y con discapacidad visual grave. Los principios básicos de autonomía, innovación y expresión se integran en los procesos, los recursos, las prácticas propuestas, y radican también en la formación de los docentes universitarios, finalidad de este proyecto que hemos puesto en marcha.

DE LA TEORÍA A LA PRAXIS

El primero de los ejes de actuación en el desarrollo de nuestra investigación es la documentación y estudio de esta discapacidad concreta y de los avances llevados a cabo por otras instituciones en esta materia. Esta primera fase es fundamental y de su asimilación positiva y eficaz dependerá en buena parte el éxito del proyecto.

Posteriormente, tomando como base las guías docentes de las distintas asignaturas participantes, haremos un llamamiento a los colaboradores externos, expertos en pedagogía, que desarrollarán su labor de asesoría orientándonos en las modificaciones o adaptaciones curriculares.

En una segunda fase procederemos a la ideación y estudio de propuestas de actuación en el aula, materializándose en modelos bidimensionales y tridimensionales accesibles para los alumnos con discapacidad visual y para la totalidad del alumnado que también experimentará el trabajo con estos nuevos modelos a representar. Como criterios de adaptación de los materiales y prácticas utilizaremos:

- La pluralidad sensorial de acercamiento a la realidad con el fin de enriquecer la percepción.
- La multiplicidad y variedad de las observaciones y el contraste de sus conclusiones con las de otros alumnos. Los ojos del estudiante con discapacidad visual son muchas veces las percepciones y descripciones de los otros.
- La presentación en relieve de maquetas, croquis y planos para su interpretación.
- La descripción oral de realidades físicas visuales de difícil acceso a su tipo de percepción.

Con la experimentación, por parte de la totalidad del alumnado, de los modelos creados y con el acondicionamiento de los espacios del aula-taller, obtendremos unos resultados que nos permitirán valorar la viabilidad de las adaptaciones llevadas a cabo. Mediante esta actuación obtendremos una información parcial sobre:

- Cómo percibe el mundo el alumnado con baja visión.
- Cómo se realiza el proceso de recogida de información a través del sistema háptico.
- Qué diferencia existe entre la información obtenida y la recogida a través de la vista.
- Qué técnicas y estrategias conoce y utiliza para obtener y retener información.
- Qué caracteriza a sus imágenes mentales y cómo puede representarlas.

Formará parte de esta segunda fase la revisión del material electrónico disponible a través de la plataforma virtual de las asignaturas y su adaptación para todo el alumnado. Esta fase exigirá por parte de los docentes implicados en esta labor de adaptación

curricular un gran esfuerzo pero estimamos que los resultados serán muy positivos.

Resulta fundamental la tercera fase del proyecto que constituye la aprobación de las estrategias elaboradas, y puestas en práctica en el aula, por parte de los Servicios de Atención al Estudiante con Discapacidad y de las Fundaciones para discapacitados visuales. La verificación de los resultados obtenidos se llevará a cabo con la realización de las jornadas artísticas que tendrán como participantes a alumnos con discapacidad visual o no de la propia Universidad, así como externos que quieran participar en la experiencia piloto de Innovación Educativa. La transferencia de las innovaciones previstas en el proyecto, rebasando incluso el ámbito universitario para ofrecerse a la sociedad, se producirá en esta última fase mediante las participación en las jornadas artísticas, el material didáctico desarrollado y las conclusiones teórico-prácticas extraídas del proyecto, que serán compartidas con la comunidad universitaria a través de la difusión en centros especializados, y con un sector más amplio de la población que puede abarcar desde el público en general a los especialistas en la materia.

TRANSFERENCIA Y DIFUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

A principios del pasado mes de octubre de 2013 ha sido aprobada la financiación de esta investigación que, tras meses de planificación, comienza a dar sus primeros pasos en el campo de la praxis.

Comenzamos con la práctica del dibujo ciego en los grupos de la asignatura Fundamentos del Dibujo I: el alumnado aprende a coordinar lo que su visión mental reconoce con el movimiento de su mano y, en ningún momento, puede visualizar físicamente el resultado obtenido, solo lo hará en una fase posterior pero el dibujo obtenido no es lo verdaderamente importante. Esta estrategia la llevamos un paso más lejos y proporcionamos a los estudiantes un objeto en una bolsa opaca, y, valiéndose de la percepción no visual, háptica, dibujará nuevamente un mapa de los planos y hendiduras o protuberancias que ofrece la forma tridimensional, para entender y aprehender el objeto, realizando las operaciones mentales de comparación de medidas y direcciones que le darán la clave de las distintas proporciones y relaciones de formas que contiene el propio objeto. Esta es, precisamente, la finalidad última de los ejercicios de representación del natural que actualmente realizamos en el primer curso. Que el alumnado comprenda la complejidad de las formas y que estas se inscriben en otras más generales que tienen una relación de tamaño y posición en el espacio, es el verdadero ejercicio, y su representación

bidimensional, tridimensional o verbal es la esencia del planteamiento de este tipo de prácticas.

Así, se concluye que la percepción visual no es la herramienta que nos facilita las claves para comprender una forma en el espacio. Con este sencillo ejercicio estamos modificando y expandiendo nuestra capacidad perceptiva, haciendo de nuestras manos una tecnología háptica, tecnología adaptativa, capaz de evocar una "imagen" mental y, en último extremo, trabajamos como un pantógrafo para obtener una imagen rehundida, sonora, texturizada...

Cruzar los datos obtenidos por nuestro alumnado con los obtenidos por alumnos con discapacidad visual nos permitirá trabajar con los primeros resultados, nos proporcionará claves de cómo se forma la "imagen" mental en cada caso y nos facilitará el avance en el diseño de nuevas estrategias, todo un complejo proceso en el que ya estamos inmersos. La clave de este proyecto es la tecnología adaptativa desarrollada desde el contexto universitario, dentro del aula-taller y puesta en práctica con el propio alumnado. El esfuerzo por incrementar el nivel de bienestar se fortalecerá en la medida en la que las Instituciones sean capaces de captar los progresos y apoyar las nuevas ideas facilitando la capacitación de las personas con discapacidad visual, en este caso. Este equipo de investigación contará, sin duda, con el refuerzo de otros tantos compañeros investigadores en el campo tecnológico y en el médico, así como con Fundaciones de atención al discapacitado en favor del acceso, inmersión y contribución del discapacitado visual al mundo del arte en toda su complejidad. Esperamos poder comunicar los resultados específicos y conclusiones en el año 2015 como contribución especializada al campo del arte inclusivo.

Bibliografía recomendada

Barasch, M. (2003). La ceguera. Historia de una imagen mental. Madrid: Cátedra.

Cebrián, M. C. (2003). Glosario de discapacidad visual. Madrid: ONCE.

Lucerga, R. (1993). Palmo a palmo. Madrid: ONCE.

Poveda. L. (2003), La educación plástica de los alumnos con discapacidad visual. Madrid: ONCE.

Rosa, A., y Ochaíta, E. (1993). Psicología de la ceguera. Madrid: Alianza.

Sacks. O. (2002). Un antropólogo en Marte. Barcelona: Anagrama.

Vigotski, L.S. (1929-1989). Problemas fundamentales de la defectología contemporánea. En *Obras completas, tomo IV.* La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

ARTETERAPIA Y DISCAPACIDAD: UNA CONVIVENCIA CON ALUMNADO UNIVERSITARIO

por Cristina Pérez de Villar

INTRODUCCIÓN

En el año 2007, el colectivo Arcoíris fue receptor del curso *"La Pintura y los 5 Sentidos"* donde se trabajaba la educación emocional y en valores a través de la pintura dentro del Programa de Experiencias Creativas de la Diputación Provincial de Sevilla[49]. La monitora de la Asociación Arcoíris creyó conveniente que los usuarios de la misma pudiesen beneficiarse de esta experiencia en la que se obtuvieron tan buenos resultados que, después de otras pequeñas incursiones, en el 2012 pudieron contratar a través de una subvención de la Fundación Cajasol, un programa de arteterapia, *"Un Arcoíris de Emociones"*, que complementase las actividades que desde la asociación se venían desarrollando.

Durante las diferentes experiencias que Arcoíris tuvo con el mundo de la pintura y el arteterapia, pudimos observar cómo la actividad artística facilitaba la comunicación intra y extra personal y les reportaba una serie de beneficios que detallaremos más adelante. El arte, se mostraba como un territorio de igualdad, un espacio que no discrimina entre las diversidad de capacidades de los seres humanos y lleno de posibilidades: su carácter universal, la inmediatez de sus elementos (basta un lápiz y una superficie, un trozo de barro, un palo para incidir sobre la tierra...) y el hecho de que crear resulte una actividad muy gratificante y placentera son solo algunas de las cualidades que hacen del arte un lugar muy atractivo terapéuticamente.

Por otra parte, el Máster de Arteterapia y Terapias Creativas Integradas de la Universidad de Huelva veía muy interesante y enriquecedor para el alumnado poder participar en convivencias con colectivos en riesgo de exclusión social. Y cuando nos plantearon la posibilidad de coordinar una de las convivencias, inmediatamente pensamos en la Asociación Arcoíris y se establecieron los convenios necesarios.

[49] La experiencia "La Pintura y los 5 Sentidos", impartida en Villamanrique de la Condesa, está recogida por la autora en Pérez de Villar Rodríguez (2013).

La convivencia se desarrolló un fin de semana intensivo durante la primavera de 2013, entre cinco alumnas del máster y ocho de los componentes de Arcoíris y supuso un encuentro donde los procesos de creación artística sirvieron para crear un "lugar protegido" donde encontrarnos, descubrirnos y compartirnos desde un abordaje educativo y terapéutico, y donde experimentar el estado que estos procesos provocan en nosotros cuando nos permitimos su vivencia. Un espacio de experiencia y reflexión común.

A lo largo de estas páginas vamos a describir esta convivencia. En primer lugar, del contexto en el que se desarrolló (la Asociación Arcoíris de Villamanrique y el Máster de Arteterapia y Terapias Creativas Integradas de la Universidad de Huelva). Seguiremos, esbozando brevemente la discapacidad intelectual, el arteterapia, y el arteterapia con personas con discapacidad intelectual. Por último, haremos mención de los proyectos de arteterapia que se han realizado anteriormente con los miembros del colectivo Arcoíris.

Una vez configurado el marco teórico de nuestra experiencia, continuaremos con la descripción de la convivencia y las conclusiones que de ella se derivaron.

Contexto

Máster de Arteterapia y Terapias Creativas de la Universidad de Huelva

La primera edición del Máster de Arteterapia y Terapias Creativas Integradas se ofertó a través del Vicerrectorado de Formación Permanente e Innovación de la Universidad de Huelva, como Título Propio, durante el curso 2012-13.

El máster estaba estructurado en cuatro módulos. La convivencia a la que nos referimos en este capítulo estaría integrada dentro del tercero: Asistencia artística terapéutica y mediación artística en contextos de riesgo social. Dentro de este, una de las opciones de prácticas que se ofrecía al alumnado era la posibilidad de realizar convivencias con algunos de los colectivos que se engloban dentro del contexto de riesgo de exclusión social. Estas convivencias suponían la toma de contacto con estos colectivos (conocer la situación y los recursos disponibles de cada uno), el compartir con ellos el espacio terapéutico (pudiendo así observar al arteterapeuta o mediador, al colectivo y a ellas mismas) y la facilitación de espacios de reflexión donde organizar, estructurar, evaluar, aclarar dudas, compartir aportaciones e integrar los contenidos impartidos en las diferentes asignaturas, en base a lo experimentado durante la convivencia.

Asociación Arcoíris de Villamanrique

La Asociación Arcoíris está ubicada en Villamanrique de la Condesa, municipio sevillano limítrofe a la provincia de Huelva que comparte territorio con el Parque Natural del Entorno de Doñana. Es una localidad eminentemente agrícola y ganadera, muy conocida además por sus bordadoras y sobre todo por la devoción a la Virgen del Rocío, cuya hermandad es la más antigua de todas y cuya localidad es parte del camino de la conocida romería (declarada Fiesta de Interés Turístico Nacional).

Arcoíris es una asociación civil sin ánimo de lucro de personas con discapacidad intelectual que se gesta en el año 2007 orientada a promover la integración social de las personas con discapacidad psíquica.

Las actividades de la asociación se desarrollan en horario de tarde, de 17:00 a 20:00 horas, excepto actividades puntuales como las jornadas, convivencias, etc. Actualmente cuentan con diversos talleres de forma continuada: reparación de muebles y arreglo de sillas, jabones ecológicos, reciclaje de papel, bordado, agricultura ecológica, iniciación a la lectura y refuerzo escolar, informática y deportes. Además, la asociación ha incluido programas puntuales de arteterapia.

Los recursos humanos con los que cuenta la asociación son los servicios de una monitora especializada en discapacidad, que coordina, imparte y evalúa los talleres (exceptuando el de informática, el huerto ecológico y los programas de arteterapia): Clotilde Márquez Bernal. En algunas ocasiones, como salidas, convivencias, etc. la asociación cuenta con la ayuda de otras personas que voluntariamente se ofrecen a ello.

Actualmente, los beneficiarios de estos talleres que oferta la asociación son 14 personas mayores de 18 años con discapacidad intelectual, y variadas circunstancias entre las que destacaremos que la mayoría forma parte de familias desestructuradas (hay casos donde los progenitores han fallecido, o están en tratamiento psiquiátrico o tienen algún tipo de adicción), algunas presentan deficiencia higiénica y alimenticia, hay casos de demencia precoz, diabetes y diferentes patologías. También encontramos el caso de una persona que ha sido abusada sexualmente.

Antecedentes teóricos y conceptuales

Discapacidad intelectual

La AAIDD, Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (American Association on Intellectual and Developmental

Disabilities), define así la discapacidad intelectual: "Es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales, y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los dieciocho años". La discapacidad intelectual no es, por tanto, una enfermedad. Según esta definición, supone una limitación intelectual de la persona y también en las habilidades para desenvolverse en la vida cotidiana, o lo que es lo mismo, del contexto en el que funciona y, por tanto, hay variables externas sobre las que podemos actuar para mejorar la calidad de vida de este colectivo. Y ahí, es donde el arteterapia encuentra su campo de acción y juega un papel muy efectivo en los procesos de transformación de las personas con discapacidad intelectual.

Estas limitaciones se pueden englobar principalmente en: limitaciones del lenguaje, en la autonomía personal, en el ámbito escolar, el social y el laboral.

Nos gustaría hacer hincapié en una de las barreras a las que las personas con discapacidad intelectual se deben enfrentar diariamente: la discriminación. Una de las formas en que esta discriminación se hace evidente es a través del lenguaje.

A lo largo de la historia, la discapacidad intelectual se ha denominado de diferentes maneras, cargadas la mayoría de las veces de un matiz peyorativo y discriminatorio (anormal, subnormal, retrasado, imbécil, tonto...). Hoy día, aún sigue usándose este tipo de terminología en el lenguaje coloquial (por ejemplo, para insultar). Nosotros planteamos desde aquí la siguiente reflexión: ¿cómo puede sentirse una persona que se identifica y define cada día con esos apelativos? Como explican Zelis y Llompar (s/f), "muchas veces la catalogación social como a-normal, diferente o discapacitado tiene un peso tal que casi lo asumen como el único nombre que pueden recibir del otro, que lo discrimina y sanciona por no entrar dentro de los cánones establecidos socialmente intelectual, estético o de rendimiento y queda así segregado y nombrado por lo negativo, por sus imposibilidades".

Este tipo de discriminación que la sociedad ejerce sobre los individuos que no se adaptan a sus modelos y pautas se observa muy claramente, por ejemplo, en relación a la imagen, en el rechazo hacia todo aquello que no encaja en los cánones de belleza que nos imponen los medios de comunicación y que constituye una de las características de una sociedad de hiperconsumo que ensalza la juventud y las apariencias. Una sociedad que rinde culto a la imagen, donde cada vez es mayor el número de mujeres y hombres que acuden al quirófano no para reparar su salud sino para adecuarse a los patrones estéticos que

marca la moda, y donde va en aumento el número de personas afectadas por anorexia o bulimia debido a esta enorme presión social. Incluso encontramos niños y niñas que sufren este tipo de trastornos. No nos debería resultar difícil, ante la crudeza de esta realidad, entender cómo esta misma presión social (y no solamente a niveles estéticos) pueda incidir sobre las personas discapacitadas intelectualmente fomentando un sentimiento de inferioridad y menguando su autoestima. Ellas, deben desenvolver cada día de sus vidas en una sociedad llena de barreras arquitectónicas, laborales, educativas, que constantemente les deben hacer sentir invisibles socialmente, que no son tenidos en cuenta, que les recuerda que esta sociedad está estructurada para personas "normales" y que ellos, según las normas, no pertenecen a esa categoría.

Para terminar, también queremos mencionar a Coll Espinosa y Perea (2009), que hacen referencia a las dificultades que las personas con discapacidad intelectual tienen a la hora de expresar sus recuerdos y encadenarlos, y a sus carencias de un sentimiento de memoria histórica y de una conciencia de ser creadores o responsables del presente o del futuro. Según estos autores, esta es la mayor dificultad a la que se enfrentan. "La verdadera dificultad de la discapacidad psíquica es la negación que en el imaginario social se produce de la suposición de su subjetividad"; y añaden: "alguien sin proyecto diríamos que es alguien sin presente, así como alguien sin pasado no puede tener un presente activo. Diría que esto es, quizás, lo más importante para comprender y posicionarse frente al discapacitado; y diría que esto es lo que, con mucha generalidad, nos lleva a tratarle como huérfano de sí mismo, en unas relaciones con la sociedad bastante protésicas".

Arteterapia

Definir arteterapia supone definir un término que engloba por una parte al arte y por otra a la terapia, ambos ya complejos de definir por sí solos. Según Gordon (1979), el vínculo de unión entre ambos términos estaría relacionado con la creatividad ya que es un aspecto común tanto en la persona que realiza una actividad artística como en la que se somete a sesiones de terapia, señalando que por esto se complementan y unen sus técnicas y sus métodos en una nueva disciplina. La creatividad supone riesgo, el enfrentarse a lo desconocido e inesperado con actitud de aventura, supone cambio, creación, transformación. En este sentido, nos sentimos muy cerca de Jean Pierre Klein (2006) cuando la define como un proceso de simbolización acompañada, y señala que "el arteterapia tiene una gran ventaja ya que pone en cuestión a la vez el arte y la terapia,

explorando los puntos comunes y su enriquecimiento recíproco en una asombrosa complementariedad".

Dalley (1987), por otra parte, señala que aunque el hacer arte supone un aspecto terapéutico implícito, pues la persona que lo realiza se puede abstraer, relajar o frustrar, la atención se pone principalmente en la obra final y no tanto en el proceso creativo y sus cualidades terapéuticas, que es lo que diferencia al arte del arteterapia. En este sentido, Naumburg (1987) diferencia la terapia ocupacional del arteterapia pues en la primera, las actividades artísticas suelen ocupar el tiempo, entretenernos, y no están dirigidas como en la segunda a la relación de transferencia entre paciente, terapeuta y obra ni a la creación de un arte espontáneo que nos facilite la indagación personal y la transformación de nuestros conflictos. En contexto terapéutico, esa posibilidad que el arte nos brinda de integrar elementos del inconsciente en una acción expresiva ya de por sí saludable, va más allá y los procesos de creación artística se nos presentan como un espacio privilegiado de desarrollo personal ya que promueven la integración de las polaridades, la expresión emocional, el desarrollo de las habilidades personales e interpersonales y suponen un apoyo a la hora de gestionar situaciones y temas conflictivos (Covarrubias, 2006).

La Asociación Americana de Arte Terapia (AATA)[50] define el Arte Terapia como una profesión de salud mental que utiliza el proceso creativo de "hacer arte" para mejorar el bienestar físico, mental y emocional de las personas de todas las edades. Se basa en la creencia que el proceso creativo involucrado en la expresión artística, ayuda a resolver conflictos y problemas, desarrolla habilidades interpersonales, a manejar el comportamiento, a reducir el estrés, a fortalecer la autoestima, mejorar la timidez y alcanzar el conocimiento de uno mismo.

Por su parte, la Federación Española de Asociaciones de Profesionales de Arteterapia[51] (FEAPA), lo hace como "una vía de trabajo específica que utiliza el proceso de creación a través del lenguaje artístico para acompañar y facilitar procesos psicoterapéuticos y promover el bienestar bio-psico-social, dentro de una relación terapéutica informada y asentida a aquellas personas o grupo de personas que así lo requieran. Se fundamenta en el potencial terapéutico de la creación artística dentro de un encuadre adecuado, con el objetivo de promover dinámicas de trasformación sobre: la capacitación personal y social, el

[50] http://www.arttherapy.org/
[51] http://www.feapa.es/feapa.php

desarrollo expresivo y creativo, el cambio de posición subjetiva y en su caso, la elaboración sintomática".

Araya, Correa y Sánchez (1990) enumeran las principales ventajas que se derivan del uso del arte en los procesos terapéuticos como describimos a continuación:

- Terapia no verbal: ya que el uso de imágenes facilita la expresión simbólica de nuestros sueños, fantasías y de nuestra memoria sin tener que recurrir al lenguaje verbal. Permite expresar de forma sencilla realidades complejas.
- Proyección: puesto que la realización de una obra espontánea nos permite suponer que la misma es una proyección de la realidad interna de la persona que la creó.
- Catarsis: porque durante el proceso de creación artística se liberan emociones contenidas y se pueden afrontar sin demasiada ansiedad situaciones de conflicto.
- Disminución de las defensas: debido a que es un lenguaje y un espacio menos transitado y por tanto, más difícil de controlar por nosotros.
- Integración del mundo interno y externo: relacionando nuestras emociones y reacciones con las impresiones y huellas externas.
- Experiencia gratificante: el hecho de que la creación artística sea gratificante de por sí ya es motivador.

Para tener una idea clara de cómo funciona este tipo de terapia, tendríamos que hablar del marco o setting terapéutico, de la relación terapeuta-obra-paciente, de los materiales, de la formación del arteterapeuta..., y no es este el espacio para abordar con profundidad estas cuestiones. Sin embargo, cuando desarrollemos más adelante la descripción de la convivencia, haremos mención a alguno de estos puntos en relación con ella.

Por último, resaltar que los cambios producidos durante un programa de arteterapia deben ser profundos y permanentes, esto es, que deben permanecer en el tiempo una vez finalizada la intervención.

Es importante también señalar que las personas receptoras de un programa de arteterapia no necesitan tener ninguna experiencia artística previa ni conocer sus herramientas.

Arteterapia y discapacidad

A continuación expondremos las cualidades que el arteterapia presenta en las intervenciones con personas con discapacidad intelectual.

Hemos comentado antes que vivimos en una sociedad que tiende a estandarizar a los individuos y que decide qué es y qué no es "normal" en base a las normas impuestas y rechazando lo diferente.

El arte se presenta aquí como un espacio neutral, tierra de nadie, donde poder permitirnos experimentar nuestra naturaleza, nuestras emociones, y tener una actitud de aventura, un territorio de igualdad, ya que el arte no hace distinciones entre las personas ni sus capacidades. Kramer (1982) dice a este respecto que "el arte cumple, para el niño con trastornos, la misma función que para todos los seres humanos: crear una zona de vida simbólica que permita la experimentación de ideas y sentimientos, sacar a la luz las complejidades y las contradicciones de la vida, demostrar la capacidad del hombre para trascender el conflicto y poner orden en el caos y, finalmente, proporcionar placer".

Lobato, Martínez y Molino (2003) apuntan que el verdadero valor de la expresión plástica en contexto educativo es que no hay una respuesta esperada, un resultado más cierto que otro y que esto equipara a las obras de cualquier alumno, con o sin discapacidad. Por otra parte, nos señala que los obstáculos que aparecen en otras actividades donde predominan el intelecto o el lenguaje verbal, en el terreno de la expresión plástica desaparecen.

Hemos visto en el apartado dedicado a la discapacidad intelectual como suelen mostrar restricciones del lenguaje verbal. Naumburg (1958) nos sugiere que "el proceso del arteterapia está basado en el reconocimiento de que los pensamientos y sentimientos más profundos del hombre, procedentes del inconsciente, consiguen su expresión en imágenes mejor que en palabras" y, por tanto, es un medio adecuado para acceder al mundo emocional de la persona con discapacidad que, además, favorece el desarrollo sus capacidades cognitivas y motoras. Pero también posibilita el trabajo desde el desarrollo de cualidades que no dependen de sus discapacidades, como la apreciación, la expresión emocional, el disfrute y la capacidad lúdica o la recuperación del equilibrio emocional...

Frecuentemente, las personas con discapacidad intelectual tienen conciencia desde niños de su falta de desarrollo, y esto afecta directamente a su autoestima. Dalley (1987) apunta que "el aprendizaje de cualquier habilidad ayuda a la coordinación, a la concentración y a la conciencia del entorno inmediato y provoca un sentimiento de logro, satisfacción y auto mejoramiento", por tanto, a la par que potencia sus habilidades motrices, se provoca un aumento de la autoestima.

Ballesta, Vizcaíno y Mesas (2011) se refieren al arte en contexto de discapacidad intelectual como "una oportunidad para poder reivindicar el derecho a ser uno mismo", y por eso reclaman:

- El arte como un proceso humano, un quehacer esencial de todos y para todos. Como medio rehabilitador de diferentes aspectos, sin discriminación de las personas con discapacidades, como lenguaje no verbal que se centra en las los recursos de las personas y no tanto en sus limitaciones.
- El arte y sus medios como posibilitadores para provocar y generar "el deseo ser" y "el puedo ser". El autoconcepto, la autonomía y la autoestima aumentan notablemente en la producción artística.
- El arte como territorio de igualdad, un espacio para la visibilidad y la normalidad.
- El arte como expresión de emociones, un medio para la comunicación y el diálogo. El arte como un lenguaje no verbal que facilita la expresión a un colectivo que necesita, como ser social, relacionarse con los demás.

En cuanto a los materiales, hay que tener en cuenta las dificultades prácticas que pueden tener las personas con discapacidad a la hora de usar los pinceles y otras herramientas artísticas e intentar usar materiales adecuados a sus posibilidades dentro de los programas de intervención con arteterapia.

Muchos son los proyectos que se han hecho eco de los beneficios que el ejercicio del arte y sus procesos de creación pueden provocar en las personas con discapacidad intelectual.

Queremos hacer referencia especialmente a la artista Judith Scott y al Creative Growth Art Center de California.

Judith nació con síndrome Down y sordomuda. A los seis años de edad fue separada de su hermana gemela, Joyce (que no presentaba discapacidad) e ingresada en un centro del que no salió hasta mucho después, cuando la hermana consiguió su custodia legal. En ese centro no habían reparado en que era sordomuda, con el consecuente aislamiento que conlleva el no haber podido aprender un lenguaje alternativo. Además, se apreciaban indicios de que había sido sometida a tratamientos con medicación muy agresiva. Por iniciativa de Joyce, Judith entró en el Creative Growth Art Center (CGAC)[52] que es un centro de arte donde las personas con discapacidad pueden participar con mucha independencia en diferentes talleres compartidos y donde

[52] www.creativegrowth.org

cuentan también con artistas en residencia y algunas actividades no artísticas. En el centro hay además una galería donde pueden exponer sus obras y venderlas con un 50% de beneficio.

Desde su llegada al CGAC se dedicó a crear garabatos hasta que dos años después, una de las artistas visitantes le ofreció hilos y ramas, despertando en Judith la curiosidad por otro tipo de creaciones. Desde entonces, comenzó a enredar diferentes objetos con una maraña de lanas creando incesantemente piezas por las que hoy es conocida en todo el mundo y que tuvieron como consecuencia un aumento de su autoestima que se manifestó, entre otras cosas, en su actitud y en su forma de vestir. Judith comenzó a crear unos sombreros enormes utilizando diferentes pañuelos, que sugirieron el título del documental "¿Qué tienes debajo del sombrero?", que se rueda en el año 2006 bajo la dirección de Lola Barrera e Iñaki Peñafiel, y que narra su historia y cómo la creación artística sirve de medio para restaurar la comunicación.

El documental, a su vez, tuvo como consecuencia el proyecto Debajo del Sombrero (Madrid)[53], un centro de arte y desarrollo de procesos creativos para personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, para quienes el arte y los procesos creativos puedan contribuir a sus proyectos de vida. Otros proyectos similares que se desarrollan en España son, por ejemplo, ASSIDO (Murcia)[54], Capacitarte (Almería)[55] y Danza Móbile (Sevilla)[56].

Antecedentes concretos

Ya hemos hecho mención anteriormente a los dos programas que la Asociación Arcoíris había recibido en relación al arte y el arteterapia.

El primero de ellos, "La Pintura y los 5 Sentidos", lo recibieron durante el curso 2007-2008, a través del Programa de Experiencias Creativas que la Diputación Provincial de Sevilla realiza desde el año 1999, dentro del programa "Fomento de las iniciativas emprendedoras y la creatividad". Este programa se creó con el objetivo estratégico de contribuir a la formación integral de los jóvenes propiciando su acercamiento a la creación individual o colectiva en diversos campos de la cultura, utilizando, al mismo tiempo, el impulso creativo como vehículo de transmisión de los principios de igualdad, tolerancia y solidaridad.

[53] www.debajodelsombrero.org
[54] http://www.assido.org/
[55] http://www.capacitarte.com/
[56] http://danzamobile.es/

"La Pintura y los 5 Sentidos" (Pérez de Villar, 2013) consiste en un programa de educación emocional y en valores a través de la pintura donde la estimulación sensorial y los procesos de creación plástica nos sirven para centrar nuestra atención en el presente, en las sensaciones y emociones que se producen, dando lugar a la creación de un espacio de exploración personal y autoconocimiento. Se desarrolló a lo largo de trece sesiones, de tres horas cada una, un día a la semana, en horario de tarde.

Desde el inicio apreciamos la dificultad que les suponía, en general, poner palabras a sus emociones y por ello, pusimos especial atención en el reconocimiento de estas, en la verbalización de sus estados, la empatía, y en su gestión positiva.

Partíamos del supuesto de que un mejor conocimiento sobre el mundo de las emociones les facilitaría la comunicación interior y exterior mejorando la relación con ellos mismos y con su entorno social. El uso de los materiales artísticos y la producción de obras plásticas les ayudarían a tener más confianza en el manejo de sus habilidades motrices. Como consecuencia de ambos, esperábamos favorecer el aumento de autoestima.

Las observaciones y la evaluación final fueron muy positivas. Integraron muchas de las expresiones artísticas experimentadas durante el programa en los diferentes talleres de la asociación, expresaban mejor sus emociones y ganaron confianza a la hora de relacionarse socialmente y de compartir sus sentimientos con los compañeros.

Desde entonces, mantuvimos el contacto y colaboramos en algunas ocasiones con la asociación. En el año 2012, a través de una subvención de la Fundación Cajasol, Arcoíris nos solicitó un programa para seguir trabajando la gestión emocional y para facilitar la integración social del colectivo y fue así que tuvimos la segunda experiencia con arteterapia, "Un arcoíris de color".

Diferentes momentos de las sesiones dentro del programa "La Pintura y los 5 Sentidos"

Diferentes momentos de las sesiones del programa
"Un Arcoíris de Emociones"

Debido a que la experiencia anterior había supuesto un primer contacto con el mundo del arte y las emociones, esta vez quisimos profundizar e indagar más en el modo de cada uno de los participantes de habitar su mundo interior y de darlo a conocer, en la forma de compartir y sentir las relaciones con el resto de sus compañeros y fuera del grupo, sus inquietudes, sus preferencias, sus relaciones sentimentales, etc.

En esta ocasión las sesiones se desenvolvieron a partir del trabajo con los cuentos. Cada sesión se desarrolló a partir de algún álbum ilustrado, seleccionando aquellos que tuviesen un trasfondo específico y que nos facilitasen la reflexión emocional y el trabajo desde el presente con la integración de los recuerdos y vivencias pasadas y sus deseos y proyecciones hacia el futuro.

El programa se desarrolló durante diez sesiones, de tres horas cada una, dos días a la semana, durante dos meses.

Los libros elegidos fueron diferentes álbumes ilustrados de la editorial Kókinos[57] que, en nuestra opinión, ofrece ediciones muy cuidadas (en la forma y en el fondo) e inspiradoras a la hora de utilizarlas en el ámbito educativo y terapéutico.

La evaluación de este programa también resultó muy positiva: supuso un aumento y un refuerzo de los logros conseguidos en el programa anterior.

DESCRIPCIÓN DE LA CONVIVENCIA

La convivencia que nos ocupa se desarrolló en Villamanrique de la Condesa, que es donde tiene su sede la Asociación Arcoíris. Creímos que sería más enriquecedor desplazarnos hasta allí para conocer al colectivo in situ, visitar su entorno próximo y el lugar donde se desenvuelven cotidianamente sus vidas y sus actividades dentro de la asociación.

El encuentro tuvo lugar a finales de otoño de 2013, durante el fin de semana del 15 al 17 de marzo, entre cinco alumnas del máster y ocho

[57] http://editorialkokinos.com/

de los componentes del colectivo Arcoíris, y supuso un espacio donde los procesos de creación artística sirvieron para encontrarnos, descubrirnos y compartirnos desde un abordaje educativo y arteterapéutico.

Hemos de decir, para no dar lugar a equívocos, que esta convivencia, por su carácter especial, no se puede equiparar a un programa de arteterapia como los que anteriormente venía recibiendo el colectivo de Arcoíris. Quería ser una experiencia diferente, donde intentamos conservar el espíritu de los programas de arteterapia y trasladarlo a un fin de semana donde se integraron otro tipo de actividades complementarias, lúdicas y educativas.

Objetivos

Como hemos expresado con anterioridad, nuestro principal objetivo fue generar un espacio de reflexión y experimentación entre parte del alumnado del máster y uno de los colectivos susceptibles de recibir programas de arteterapia dentro del ámbito del riesgo de exclusión social: en este caso, las personas con discapacidad intelectual de la Asociación Arcoíris de Villamanrique.

Con respecto al alumnado, queríamos ofrecer una oportunidad para experimentar los conocimientos sobre arteterapia que se habían estado impartiendo en el máster, pudiendo presenciar y participar en sesiones de arteterapia con personas con discapacidad intelectual y teniendo además, un acercamiento más real al colectivo: conociendo su entorno, su municipio, su asociación etc., pero también pudiendo "archivar" todos esos conocimientos y acercarse a cada una de las personas que integran este colectivo para descubrirlas desde su individualidad, más allá de las etiquetas científicas y sociales relacionadas con su discapacidad.

Con respecto a los integrantes de la Asociación Arcoíris, tenía como objetivo servir de resumen del último programa de arteterapia y facilitarles una experiencia diferente con un grupo de personas desconocidas hasta entonces.

Contenidos

Como hemos apenas mencionado, los contenidos de la convivencia estuvieron relacionados con las diferentes asignaturas que hasta el momento se habían cursado en el máster, en concreto, con los relativos al trabajo con colectivos en riesgo de exclusión social a través del arteterapia y la mediación artística, en este caso se trataba de la discapacidad intelectual: conocimiento de las necesidades y perfil del colectivo, elaboración e implementación de programas de

arteterapia diseñados para ellos, habilidades, destrezas y actitudes para la intervención, etc.

También estuvieron relacionados con el último programa de arteterapia de Arcoíris, al suponer también una especie de resumen del mismo: emociones y sensaciones, relación cuerpo/emoción/mente, mi interior y mi exterior, impresión/expresión, los lenguajes plásticos, la memoria, recuerdo y deseos...

Dos de los contenidos impregnaron sobre todo la convivencia: (a) el cuento de hadas como espacio de transformación, que es a la par contenido y metodología; y (b) la actitud de servicio de las profesiones de ayuda.

El eje temático del fin de semana giró en torno a los cuentos, a los reyes y las reinas, a los reinos, a los sirvientes... Nos pareció interesante por dos motivos. Por una parte, en el último programa de arteterapia, los participantes de la Asociación Arcoíris habían trabajado con este tipo de relatos y así, nos servía de recopilatorio o resumen de la experiencia anterior. Por otra parte, los componentes de Arcoíris serían los reyes y reinas de esta aventura, rol que relacionamos con la autonomía y la confianza en sus propias capacidades, y las alumnas serían las sirvientes y eso, entre otras cosas, les facilitaría una aproximación a la actitud de servicio, que creemos tan importante para el desempeño de la labor del arteterapeuta. Nos referimos en concreto a una de las acepciones de servir, la que se refiere al desempeño de una labor de utilidad. Entendemos que servir al otro no es decidir por él o ella, sino preguntarle qué necesita, cómo lo necesita y cuándo lo necesita si queremos realmente ayudarlo. Acompañarlo en su proceso, no crear una relación de dependencia.

Los cuentos de hadas

Desde la antigüedad los cuentos han servido para transmitir enseñanzas y reflejar el mundo de los arquetipos y nuestra naturaleza interior. Recrean los escenarios de los viajes iniciáticos y nos ayudan a transitar por ellos. Cooper (1998) nos dice, refiriéndose a los cuentos de hadas: "pero ya sea psicológico o espiritual, el tema principal es la iniciación y la integración, la transformación del hombre por sí mismo con ayuda sobrenatural, la transición de lo mortal a lo inmortal en el ciclo nacimiento, muerte, renacimiento, que se repite constantemente hasta que logra trascender también y vivir feliz por siempre jamás". Clarissa Pinkola Estés lo explica muy acertadamente, desde nuestro punto de vista, en las notas a la introducción de su obra "Mujeres que corren con los lobos" (2001):

> "El lenguaje de los cuentos y de la poesía es un poderoso hermano del lenguaje de los sueños. Por el análisis de muchos sueños (tanto contemporáneos como antiguos procedentes de relatos escritos) a lo largo de muchos años, por los textos sagrados y las obras de místicos como Catalina de Siena, Francisco de Asís, Rumi y Eckhart y por la obra de muchos poetas como Dickinson, Millay, Whitman ,etc., se deduce que existe, al parecer, en el interior de la psique una función poética y artística que se pone en marcha cuando una persona se acerca de manera involuntaria o deliberada al núcleo instintivo de la psique.
>
> Este lugar de la psique en el que se reúnen los sueños, los cuentos, la poesía y el arte constituye el misterioso hábitat de la naturaleza instintiva o salvaje. En los sueños y la poesía contemporáneos y en los más antiguos cuentos populares y las obras de los místicos, todo el ambiente del núcleo se considera un ser con vida propia y se suele representar en la pintura, la poesía, la danza y los sueños bien bajo la apariencia de uno de los vastos elementos tales como el océano, la bóveda celeste o la arcilla, bien bajo la de un poder con personalidad, como, por ejemplo, la *Reina del Cielo, la Blanca Paloma, el Amigo, el Amado, el Amante* o *el Compañero.*
>
> De este núcleo surgen cuestiones e ideas numinosas a través de la persona que experimenta la sensación de «estar llena de algo que es no Yo». Por otra parte, muchos artistas llevan las ideas y cuestiones nacidas de su ego al borde del núcleo y las dejan caer en él, intuyendo con razón que las recuperarán infundidas o lavadas con el extraordinario sentido psíquico de la vida. En cualquiera de los dos casos, ello dará lugar a un profundo despertar, a un cambio o una información de los sentidos, el estado de ánimo o el corazón del ser humano. Cuando una persona está recién informada, su estado de ánimo cambia. Y, cuando cambia el estado de ánimo, también cambia el corazón. Por eso son tan importantes las imágenes y el lenguaje que surge de este núcleo. Combinados entre sí, las imágenes y el lenguaje poseen el poder de transformar una cosa en otra de una manera que, con la simple fuerza de voluntad, sería muy difícil y tortuosa de alcanzar. En este sentido, el Yo del núcleo, es decir, el Yo instintivo, es curativo y vitalizador".

Estas palabras también explican muy bien también la esencia del poder curativo del arte en general y justifica la importancia del uso de las imágenes a nivel terapéutico.

En los cuentos, como en los sueños, penetramos en un reino enigmático, fuera del tiempo y el espacio conocidos, un mundo donde cohabitan lo sagrado y lo profano, lo natural y lo sobrenatural, habitado por seres extraordinarios y normas y formas muy diversas de aquellas que gobiernan nuestra vigilia. Por eso, se solían contar durante la noche, (como ocurría también con el teatro o el circo) ya que la noche está simbólicamente asociada a la Luna, al inconsciente, a la intuición y la magia y se tenía la creencia de que si se contaban de día, se estaba expuesto a castigos que provenían de ese mundo sobrenatural con el que se había conectado. Para protegernos de ese mundo fantástico y sus seres, se crearon una serie de rituales, como

sentarse en círculos protectores, alrededor del fuego o cerca del agua. Cooper (1998) nos cuenta cómo "en el norte de África se tenía la creencia de que contar estos cuentos en horas diurnas era arriesgarse a que se cayese el pelo. En otros sitios solo se podían contar en época de cosechas pero, en la mayoría de los casos, el modo más seguro y tradicional, era por la noche, junto al hogar y con las puertas cerradas".

Las frases de comienzo y finalización de los cuentos, serían también una forma ritual de abrir y cerrar la puerta que nos comunica con ese otro mundo, quedando así a salvo. Así usamos frases-llave con la que abrimos: "érase una vez...", "hace mucho, mucho tiempo...", "en un lugar muy lejano..."; y otras con las que cerramos: "y fueron muy felices y comieron perdices", "y colorín colorado, este cuento se ha acabado". En las sesiones de arteterapia, como veremos más adelante, también existe un ritual de saludo y uno de despedida para delimitar el espacio terapéutico.

Habría muchas cosas que explicar acerca de la estructura de los cuentos de hadas y sus personajes y circunstancias y, sin duda, sería muy interesante sumergirnos en estos temas, pero no siendo este el lugar adecuado para ello, llamaremos solamente la atención sobre las princesas y los príncipes, que al final de los relatos se transformarán en reinas y reyes, pues es sobre ellos que se centraría nuestra convivencia. En concreto, nos gustaría resaltar dos aspectos:

En los cuentos de hadas, el príncipe y la princesa (principio masculino solar y principio femenino lunar) se enfrentan a una serie de pruebas y circunstancias que les facilitan trascender su estado anterior para convertirse en rey o reina, en la Real-eza, o lo que es lo mismo, en los creadores de las leyes que conforman la Real-idad.

El matrimonio de ambos hace referencia a la unión de los contrarios (principios femenino y masculino, yin-yang, hemisferios derecho e izquierdo del cerebro...) dando lugar al Andrógino[58].

[58] Andrógino: la palabra viene del griego andrógynos, que significa hermafrodita (de Hermes y Afrodita), y está compuesta por anér (andrós), que significa varón, esposo, y por gyné (gynaiKós), que significa hembra, esposa. Aunque de tradición más antigua, Platón, en su obra "El Banquete", nos habla del mito de Andrógino según el cual, al inicio, existía este ser que participaba de los dos sexos a la par y que se atrevió a enfrentarse a los dioses y por esto, fue castigado por Zeus, que los dividió en dos mitades (la femenina y la masculina). Desde entonces, ambas mitades buscan restaurar su antigua naturaleza y sanarla a través de la unión amorosa.

La actitud de servicio

En el Juego de la Transformación[59] vemos reflejada con mucha claridad la actitud de servicio. En el tablero hay una serie de casillas y entre ellas, una llamada "Servicio". Cuando se cae en esa casilla se tiene la oportunidad de servir a otro jugador. Entonces, se expresa al resto del grupo a quien te gustaría servir y luego se siguen una serie de pasos en el orden que el juego indica y que suponen que todas las decisiones acerca de la ayuda que se va a prestar las toma el jugador que será servido. En muchas ocasiones, ocurre que el jugador que cae ahí tiende a elegir impulsivamente qué dar, cómo y cuándo al jugador a quien quiere servir, pero no es ese el proceder en esa casilla, así que hay que olvidar todo eso y escuchar cómo y de qué manera quieren que ayudemos. Tiene que ver con la confianza en el proceso del otro, con el dar espacio a que cada persona elija cómo quiere transitar las situaciones de su vida, el entender que no existen fracasos sino experiencias, con el no juzgar, el no controlar al otro y por tanto, respetar su capacidad de ser responsable de su propio aprendizaje.

Entendemos que la labor del mediador y del arteterapeuta es acompañar al otro en su proceso de crecimiento y transformación personal, facilitándole los recursos para que ello se produzca. La persona que recibe el programa arteterapéutico es quien marca el ritmo de su proceso y sus necesidades. Servir no es darse cuenta de lo que el otro necesita y decidir por él cuál es el mejor momento para que aprenda y ni la forma más adecuada. Para ello, es necesario estar presente, tener la atención puesta en lo que ocurre, en escuchar a todos los niveles (no solo con los oídos), y saber estar "sin estar", sin ser invasivos, respetando la intimidad del proceso, sin juzgar ni prejuzgar, evitando las proyecciones... Todo esto lo comentaremos en el siguiente epígrafe, cuando expliquemos el enfoque humanista que tienen nuestras intervenciones y también esta convivencia.

Metodología

Desarrollamos una metodología eminentemente práctica y participativa, donde el conocimiento y las experiencias individuales pudiesen revertir en el grupo.

[59] El Juego de la Transformación fue creado en los años setenta por Joy Drake y Kathy Tyler durante su estancia en la Fundación Findhorn (Escocia), donde formaban parte de la dirección del centro educativo, y con la intención de poder apoyar a las personas en su crecimiento personal. Tiene el formato de un juego de mesa, aunque en este caso no se juega contra los demás, y en España se comercializa la versión para cuatro y para seis jugadores.

Nuestro enfoque es el del arteterapia humanista. Elvira Gutiérrez (2011), nos explica que el arteterapia humanista entiende "que la salud no es sólo la ausencia de enfermedad y que un ser humano sano es aquel ser integrado, que desarrolla al máximo todo su potencial de cuerpo, mente, emociones y espíritu", comparte con otras psicoterapias humanistas "la convicción de que el ser humano tiende a su autorrealización en el aquí y ahora, con los otros y con el mundo", y participa de enfoques y teorías de otras corrientes y psicoterapias humanistas como la Gestalt (la atención en el *darse cuenta* en el aquí y ahora y en su teoría de la percepción fondo-figura), la Bioenergética (su énfasis en lo corporal-emocional), el psicodrama (la dramatización de sueños y experiencias), el existencialismo (el concepto de la responsabilidad de cada individuo), la fenomenología, el budismo zen, y de autores como Sigmund Freud, Carl G. Jung, Wilhelm Reich y otros.

Nuestra metodología se sirvió de los procesos de creación como un valioso espacio para favorecer el darse cuenta y la conexión con el aquí-ahora, y que el proceso de creación artística se experimentase como una aventura, un espacio para indagar y descubrir, para el asombro, para crecer desde una atmósfera que incitase a la aventura, de exploración lúdica, que estimulase la curiosidad..., y facilitar también así a cada persona indagar en las posibilidades de los diferentes materiales y sus formas, texturas, ritmos, hasta encontrar su lenguaje plástico particular, respetando en todo momento su personalidad. Creemos que el arte es más que un medio, es un estado del ser. Y por ello queremos acercarnos a este espacio desde el amor y el humor.

El fin de semana de convivencia alternó diferentes sesiones de arteterapia con otras actividades lúdicas como visitas a diferentes lugares del municipio, comidas, etc. y reuniones alumnas/arteterapeuta/monitora al final de cada jornada para reflexionar sobre las mismas.

Se trabajaría colocando al grupo Arcoíris en situación de enseñar o dirigir, y a las alumnas en situación de servicio con respecto a ellos. Por una parte, se trataría de fomentar la autonomía de cada uno de ellos. En la asociación tienen diferentes talleres y se les ayuda a valerse por sí mismos y a confiar en sus propias capacidades. En los programas de at que han vivido anteriormente, se ha intentado que se sientan autónomos además de en sus capacidades laborales, desde el conocimiento y la gestión de sus emociones. Nuestro interés durante este fin de semana es que ellos sean quienes muestren y compartan. Por otra parte, la actitud de servicio de las alumnas nos permite integrarlas en las actividades y nos da la posibilidad de comprender cuál es la actitud del arteterapeuta y del mediador: de acompañar sin

forzar, de motivar sin ordenar, de facilitar sin crear relaciones de dependencia, etc.

El espacio terapéutico

Fueron dos los espacios donde transcurrieron las sesiones: (a) la sala de la sede de la asociación, que usan diariamente y donde desarrollan la mayoría de sus talleres, y (b) una sala ubicada dentro del Centro de la Naturaleza Dehesa Boyal de Villamanrique de la Condesa, que es un centro de educación medioambiental.

El edificio donde se alberga la sede de la asociación está en la calle Gato, s/n, antiguo matadero de la localidad, donde ocupan una sala en la planta baja. Situada en una zona silenciosa del municipio, tiene buena iluminación natural y artificial, así como diferentes tomas de corriente y una pileta de agua para limpiar pinceles, etc. La sala del Centro de la Naturaleza Dehesa Boyal está situada en el camino del Bujeo y es una de las instalaciones a través de las cuales se accede al Parque Natural de Doñana. La Dehesa Boyal es una zona verde de 317 hectáreas, que cuenta con circuitos de senderismo, zona de picnic, parque con atracciones para los niños... Está situada en un paraje donde también encontramos un contexto estupendo para desarrollar las sesiones de trabajo, rodeados de naturaleza y silencio. Esta última sala dispone igualmente de buena iluminación natural y artificial, es espaciosa y cercana a los baños.

Consideramos que ambas salas reunían los requisitos necesarios para que se pudiesen desarrollar las sesiones. Por una parte, que no nos incomodasen ruidos externos para facilitar así los ejercicios de relajación, la concentración, para poder estar en silencio o escuchar música sin distracciones, para poder cantar, gritar, o callar, trabajar sin que nos molesten ni molestar. También era importante la iluminación, que el espacio contase con buenos ventanales que dejen pasar el sol para aprovechar la calidad de la luz, que estuviese equipada con buenas bombillas y que poseyese persianas que pudiesen dejar la sala en total oscuridad o nivelar la entrada de luz. Esta crea ambientes muy diferentes, según su intensidad, su color, etc. No es lo mismo la luz natural que la artificial, ni la luz de una bombilla que la de una vela. No es lo mismo trabajar a oscuras o en penumbra que en un espacio ampliamente iluminado. Dependiendo de nuestra intención adaptaremos la luz para crear la atmósfera que consideremos más adecuada para cada sesión. Por otra parte, necesitábamos que el espacio dispusiese de mesas y sillas suficientes para poder trabajar con holgura, y que estas pudiesen moverse a conveniencia. Eso en cuanto al espacio físico.

En cuanto al espacio atmosférico, las sesiones se desenvolverían dentro de un lugar protegido, que estimulase la curiosidad, la voluntad de crear, la disposición de aventura ante lo desconocido, donde sumergirnos en el presente, desde el respeto propio y ajeno (y a los procesos y las obras propias y ajenas), el compañerismo, la motivación, la expresión de nuestras emociones, sensaciones y pensamientos en un ambiente de no juicio, afectuoso y lúdico, lleno de humor, donde pudiésemos acompañarlos en sus procesos de exploración personal y aprender desde la responsabilidad y no desde la culpa. Un espacio de crecimiento común.

La obra y la relación terapeuta-obra-usuario

"Las imágenes son un medio de llegar a conocer la riqueza
y la variedad de nuestras historias, sus sombras y sus matices"
Pat B. Allen

Entenderemos la obra como almario[60], contenedor de nuestro mundo interno, que nos desvela sus secretos y nos descifra, sin necesidad incluso de que seamos conscientes de ello.

Winnicott (2008) nos dice que no es necesaria la interpretación para que un proceso terapéutico sea profundo y nos explica que el momento realmente importante no es cuando al niño se le da una interpretación, sino cuando este se sorprende a sí mismo. Este es el espacio que nos interesa cultivar, el que favorece el momento de la sorpresa, del asombro, en que se eliminan las sombras…

De igual modo, nos parece importante poner el máximo respeto en no juzgar las obras, ni las propias ni las ajenas y si alguien sintiera la necesidad de expresar una opinión al respecto, poner cuidado en no sentenciar o calificar sino utilizar formas como "a mí me parece…", "yo me siento así cuando la observo…", etc. La obra es una parte nuestra pero no somos nosotros.

Marian López y Noemí Martínez (2006) señalan que no se puede separar a la obra de la persona que la ha realizado para emitir un diagnóstico, y que este debe contemplar a la autora de la obra y la observación directa del proceso de creación.

Entendemos también que cuando una persona tiene un bloqueo no es necesario pedirle que lo represente pues su bloqueo estará presente en todo lo que haga. Tampoco insistir si se evade una pregunta que nos parece interesante.

Es importante dentro de los procesos artísticos un uso muy respetuoso del tiempo de creación de cada persona, dejando a cada

[60] Almario: armario de almas, lugar donde se guardan las almas.

una su intimidad, sin interrumpirla ni meterle prisa y sin intervenir en las obras ajenas (a menos que se trate de un dibujo grupal), ni sugerir a nadie cómo debe hacer nada.

Cuando cada persona delante de su obra exprese lo que ha sentido durante el proceso de creación o lo que siente al observarla, intentamos que lo haga principalmente desde la emoción, sin intelectualizar demasiado. Igualmente, necesitamos que se sienta escuchada y respetada, que encuentre ese espacio protegido, seguro, donde compartir su experiencia. La forma en que el grupo la acoge es muy importante pues esta retroalimentación puede favorecer o no su transformación. Por eso nombrábamos antes esta atmósfera de no juicio, de aceptación de las luces y las sombras del otro, con una mirada que vaya más allá de nuestras proyecciones y pretensiones sobre los demás, que acepte a los demás compañeros de viaje desde su esencia. Poder comunicarnos desde el amor y el humor.

Antes de terminar la sesión dimos tiempo suficiente para que cada persona cambie algo de su obra si fuese necesario.

Durante las sesiones, pusimos especial atención en anotar los datos relativos a cada obra, a su proceso creativo y a todo lo ocurrido en el trabajo grupal. Elaborar una memoria de las sesiones y de los programas nos ayuda a darnos cuenta y nos sirve a la hora de evaluar nuestro trabajo.

Estructura general de las sesiones

Las sesiones fueron semidirectivas[61] y tuvieron una duración media de tres horas. Habría que diferenciar en cada una de ellas tres momentos: (a) uno inicial, a modo de introducción de la actividad propiamente dicha, (b) el proceso de creación plástica, donde se dejó total libertad a la hora de expresar con la pintura, sin coartar la personalidad creadora, y (c) la puesta en común y conclusiones, donde cada persona mostró su obra y expresó lo que le había gustado y lo que no de la propuesta y cómo había vivido su proceso creativo, evitando juicios de valor sobre la propia obra ni sobre la de las demás. A estos tres momentos, habría que sumar un ritual de saludo y de despedida de cada sesión que tendrán lugar al inicio y a la finalización de la misma respectivamente. Como en los cuentos de hadas, en los

[61] Las sesiones se pueden catalogar de muy diferentes maneras. Según una de ellas, atendiendo al grado de libertad que tenga el autor dentro del marco terapéutico, podrían ser: (a) directivas, (b) semidirectivas y (c) no directivas. Las primeras serían aquellas sesiones en que se propone el tema sobre el que se va a crear y los materiales específicos. En el tercer caso, se da libertad para elegir lo que quieren crear y los materiales. En el segundo caso (b), estaríamos hablando de un grado de libertad intermedio entre las sesiones de tipo (a) y las del (c).

que se utiliza una fórmula para abrir ese espacio a lo desconocido, a un mundo que se rige por leyes diferentes de las de nuestro mundo cotidiano, y utilizamos una llave maestra que nos abre esa puerta "érase una vez...", "hace mucho, mucho tiempo...", y que luego se cierra con un "y colorín colorado, este cuento se ha acabado" o "y fueron felices y comieron perdices", protegiéndonos de sus misterios. Nuestra llave será conformar un círculo, de pie, cogidos de las manos de manera que la mano derecha tenga su palma hacia abajo (da) y la mano izquierda hacia arriba (recibe). Durante unos momentos permaneceremos en silencio, concentrándonos en la respiración y en el presente y tomando conciencia del aquí y ahora. También para tomar conciencia del grupo y del espacio terapéutico. Al abrir los ojos cada persona resumirá en una o dos palabras cómo se siente en ese momento. Al finalizar se volverá a repetir esta actividad. Esto, nos servirá también para recoger datos sobre cómo han iniciado cada sesión y como la han terminado.

El proceso creativo ocupó la mayor parte de cada sesión y, si bien se dieron unas pautas, se dejó total libertad a la hora de expresar con la pintura. Se trataba de que la propuesta plástica sirviese de excusa para el desarrollo de la obra sin coartar la personalidad creadora y de trabajar desde la intuición, de tener los ojos y los oídos del corazón abiertos para, desde el presente, poder escuchar qué hay, qué hace falta, y cómo conducir esto creativamente, de tener una actitud abierta y libre de juicios, de aventura. Y a la confianza de encontrarse en un lugar seguro, en un clima de respeto y confidencialidad.

Para terminar, cada persona mostró su obra a las demás, y expresó lo que le había gustado y lo que no de la propuesta, cómo había vivido su proceso creativo y cualquier otra cosa que quisiese comentar, siempre hasta donde quisiera contar e implicarse, sin forzar sus comentarios. Se hizo hincapié en diferenciar entre lo que siento, lo que pienso y lo que percibo desde los cinco sentidos.

Se puso especial atención en evitar juicios de valor sobre la propia obra ni sobre la de los compañeros, de modo que cada cual pudiese expresar sus emociones y sensaciones desde el respeto. También se hizo hincapié en observar la variedad de posibilidades existentes a la hora de expresar un mismo ejercicio y la relación de esto con la creación de los lenguajes plásticos. Durante este momento emergían comentarios y emociones que nos posibilitaron el trabajo.

En todas las sesiones se creó teniendo a su libre disposición todos los materiales, que fueron: lápices de grafito, lápices de colores, rotuladores, ceras, tizas de colores, témperas, pinceles de al menos tres numeraciones distintas, tijeras, barras de pegamento, papel celo,

grapadoras y grapas, vasos y platos de plástico, folios A4 y A3, cartulinas de colores, papel pinocho, purpurinas, estrellitas de colores y material de reciclado (revistas, cartones, cuerdas, hilos y lanas, etc).

Estructura de la convivencia

La convivencia se desarrolló durante un fin de semana. Desde un viernes por la tarde hasta el domingo por la noche, esto es dos días y medio. En total se desarrollaron cinco sesiones diferentes y, entre estas, se intercalaron las comidas compartidas en grupo, paseos por el entorno natural y visitas a diferentes lugares emblemáticos del municipio.

- Viernes:
- Reunión con la monitora de Arcoíris y la arte terapeuta para conocer las características del grupo y los antecedentes del mismo con arteterapia.
- 1ª Sesión, de presentación: se desarrolló a través de la música y la expresión corporal, presentarnos a los demás sin palabras.
- Sábado:
- 2ª sesión: los mapas del reino, consistió en la creación del mapa de nuestro reino personal.
- 3ª sesión: realización de las coronas de los reyes y reinas, con ayuda de los sirvientes.
- 4ª Sesión: escenificación de un plató de televisión donde se realizaron entrevistas.
- Puesta en común y conclusiones del día.
- Domingo:
- 5ª Sesión, de despedida: trabajar con un cuento sin palabras de la editorial Kókinos, titulado "Besos".
- Puesta en común y conclusiones del fin de semana.

Durante la sesión del viernes iban a estar casi todos los componentes de Arcoíris, sin embargo, el sábado y el domingo iban a faltar a la convivencia cuatro de ellos. Esto hizo que nos planteáramos la división del fin de semana en dos bloques diferentes: el viernes como introducción (explicación del grupo y sus características, de los programas de at precedentes desarrollados con ellos, y una sesión de presentación-primera toma de contacto) y el resto del fin de semana para realizar las demás sesiones. Digamos que el viernes era una toma de contacto con el colectivo, y el resto del fin de semana estaba organizado como la convivencia.

Memoria de la convivencia

Vamos a ver a continuación cómo se desarrollaron cada una de estas sesiones y las actividades complementarias.

Viernes 15

Antes de comenzar, nos pareció oportuno tener una reunión previa entre las alumnas del máster, la coordinadora de la convivencia y la monitora de la asociación, Clotilde Márquez. La monitora les mostró la sede de Arcoíris, los productos que realizan durante los talleres que ofertan y les estuvo explicando cómo se creó la asociación y las características del colectivo, las dificultades con que se encuentran habitualmente, etc. Se les explicaron también brevemente los antecedentes del colectivo Arcoíris con arte y arteterapia previos a esta convivencia. Anteriormente, se había enviado a las alumnas el capítulo del libro "Arteterapia en el ámbito de la salud mental" (Pérez de Villar, 2013), donde se explicaba el contexto social del colectivo y la primera experiencia que se desarrolló con ellos, desde el arte y las emociones y diferentes modelos de recogida de datos en las sesiones.

Al término de esta primera reunión fueron llegando a la sede los integrantes de Arcoíris y se hizo la presentación del grupo a las alumnas del máster y viceversa.

- 1ª sesión: Presentación.

Formamos un círculo grupal y pusimos música. Cada persona va saliendo al centro en el orden que quiere, dice su nombre y al compás de la música se propone expresar corporalmente algo que le guste mucho hacer. No vamos a hablar, vamos a comenzar a conocernos por los gustos que tenemos, por nuestras emociones, no por nuestras circunstancias, etc. Después, cada uno va saliendo al centro y va bailando lo que la música le sugiera y los demás vamos imitando los movimientos de la persona que está en el centro, sirviéndole de espejo. Es también una forma de meterse en la piel del otro, sentir al otro y una oportunidad para romper con los movimientos aprendidos, de romper patrones.

En todo momento se respetó la forma en que cada persona decidió mostrarse ante los demás y si alguien no quiso salir a bailar, no se le forzó a ello. A medida que iban saliendo unos y otras e interaccionando con los demás, se fué creando un ambiente distendido que dio lugar a risas, abrazos, besos y a bailes grupales, por parejas, individuales..., que derivaron en que algunos de los componentes de Arcoíris decidieron que les iban a dedicar a las alumnas de Huelva unas canciones rocieras, con el tambor y el cajón, improvisando las letras y

dándoles las gracias por estar allí, regalándoles una muestra de los jabones que producen en la asociación.

Sábado 16

El sábado salimos desde la sede de Arcoíris a la Dehesa Boyal. Nos acercamos al mural obra del pintor Alberto Donaire, donde se representa al pueblo de Villamanrique durante la romería del Rocío. Frente a la imagen de la Virgen, uno de los componentes de Arcoíris quiso arrodillarse y cantarle la salve para mostrarnos sus costumbres. Dimos un paseo por la zona verde mientras nos enseñaban su entorno. Como se preveía lluvia, Clotilde había solicitado el uso de una sala del centro de interpretación cercano y allí pudimos realizar la sesión de la mañana y el almuerzo.

- 2ª sesión: Los mapas del reino.

Se trataba de construir un mapa de nuestro reino. Imaginar cómo sería, qué cosas y personas necesitaríamos en él, y plasmarlo como cada persona eligiese. Nos ponemos así en contacto con el mundo de nuestros deseos a través de la simbología de los cuentos de hadas, que impregnará todo el fin de semana. ¿Cómo es nuestro reino? ¿Es una isla? ¿Está comunicado con otras islas? ¿Es parte de un continente? ¿Hay muchos elementos dentro o pocos? ¿Cuáles hemos elegido?

Durante la realización de las obras, estuvimos echando una mano a nuestros reyes y reinas cuando les hizo falta, para recortar algo, echar pegamento etc., solo cuando nos pedían ayuda.

Al finalizar las obras, las comentamos en una puesta en común donde cada cual expresó lo que quiso y hasta donde quiso y se trabajó con lo que se quiso compartir.

Resaltaré la obra de dos personas.

Sabina (los nombres han sido cambiados para preservar la intimidad) eligió como reino una casa, y la llenó con fotografías de interiores de revistas de decoración. Como ocurre en el dibujo infantil y en las pinturas prehistóricas, ella fue pegando una foto sobre otra sin importarle qué se vería al final, sino con la conciencia de que todo lo que estaba, aunque no se viese, estaba. Es muy interesante como cada persona encuentra y desarrolla su propio lenguaje plástico y como esto revierte en el grupo y transforma, entre otras muchas cosas, la visión que solemos tener sobre el arte y lo que "está bien hecho", ampliándola y enriqueciéndola. Encontramos muy diferentes formas de expresar a través de la actividad artística, todas válidas, todas llenas de contenido, diferentes huellas de nuestros pulsos y nuestras experiencias.

Antonio dibujó una tumba con flores como su reino (ver imagen). Esto ya lo había hecho en la última sesión que tuvimos en el anterior programa de at, cuando se les propuso pintar su casa ideal. Entonces, dibujó un ataúd dentro de un cementerio. Cuando hicimos la puesta en común, él no quiso comentar nada delante de los demás. De forma privada, explicó que "es un cementerio de X (y nombró la provincia natal de su progenitor) y aquí mismo está enterrado mi padre. Yo quiero descansar con él porque yo siempre pienso en él. Mi vida ya no es igual sin él. Mi vida es él. Yo le hablo y sé que él me está escuchando". Le preguntamos ¿Y tu madre? Y nos contesta "Ella está en Villamanrique, ella estará aquí, que son sus raíces. Aquí está su familia. Yo pienso más en él, por eso quiero estar con él. Todos nos moriremos. En X está la familia de mi padre. Mi padre murió de cáncer de páncreas y yo quería darle a mi padre mi cuerpo y que él estuviera más tiempo con mi madre y yo ahí", dijo señalando el ataúd. Durante esa sesión conectamos con su consciencia de sentirse tratado de manera diferente por las personas sin discapacidad, de pertenecer a un grupo de personas a las que les está negada una vida "normal", y relacionarse con los demás como los demás se relacionan entre ellos. Esta conciencia le lleva a pensar y sentir que no podrá tener una vida feliz y plena como la que podría haber tenido su padre y a desear ocupar su lugar en el féretro. Este sentimiento nos remite a las barreras descritas cuando reflexionábamos acerca de la segregación a que sometemos socialmente a las personas que por algún motivo no encajan dentro de los patrones que hemos establecido utilizando criterios muy cuestionables. Esta obra nos brindó la posibilidad de comenzar con Antonio un proceso de trabajo que aún no ha concluido. En esta ocasión, al no querer compartirlo, se respetó su decisión y el ritmo de su proceso.

Para el almuerzo habíamos llevado cada una algo de comer para compartir, teniendo en cuenta, por ejemplo, que a algunos de los integrantes de Arcoíris les cuesta masticar.

- 3ª sesión: Las coronas

Tras el almuerzo nos trasladamos a la sede de la asociación, donde desarrollamos la 3ª sesión. Para ello, cada uno de los integrantes de Arcoíris eligió a una sirviente entre las alumnas del máster que habría de ayudarle en la construcción de su corona. Con los ojos cerrados, se realizaron itinerarios por el espacio en los que se fue coincidiendo corporalmente con la persona con la que iban a trabajar luego.

Se recordó cuál era la actitud y el sentido de servicio que queríamos desarrollar.

A continuación se colocaron sobre la mesa todos los materiales de que dispondrían para idear y construir su corona, la corona de los reyes y reinas de los reinos anteriormente representados: tijeras, cola, pegamento con purpurinas, papel celo, rotuladores, lápices de colores, témperas, pinceles, estrellitas y otros útiles decorativos de colores metalizados, papel pinocho, folios, cartulinas de colores...

Cada rey y reina fueron ayudados por sus sirvientas en todo cuanto les fue necesario para realizar sus coronas, eligiendo formas, colores y texturas en un ejercicio de colaboración en el que ellos imaginaban y decidían cuando, en qué y cómo había que servirles y dirigiendo la actividad.

Al finalizar, se realizó una sesión de fotos de los reyes y las reinas con sus coronas.

Un momento de la sesión y algunas de las coronas resultantes

- 4ª sesión: Entrevistas

Tras la realización de las coronas se tenía prevista otra actividad. Sin embargo, la falta de tiempo hizo que la cambiáramos. En su lugar, se hicieron entrevistas televisivas de modo que la presentadora anunciaba la entrada en antena de un rey o reina y su persona de confianza o sirviente personal. Sirvió, entre otras cosas, para tomar conciencia de los roles de cada uno y de la relación de colaboración así como de puesta en común de la actividad anterior.

¿Cómo es nuestra corona y por qué? ¿Cómo ha sido la relación de trabajo para cada persona? ¿Cómo me he sentido dirigiendo o ejecutando? ¿Qué nos ha gustado y qué no del proceso de creación y la colaboración? ¿De qué me he dado cuenta?, etc.

Resaltar que Candelaria, por ejemplo, dijo haber realizado sin ayuda su corona, cuando había sido ayudada como todos los demás. Hubo casos en los que el rey o reina no tuvo ninguna dificultad a la hora de imaginar cómo quería su corona, y casos en que sí. Casos en que no se quiso delegar y otros en que solo se delegó cuando se necesitó ayuda para realizar acciones en las que no se sentían seguros, en otros casos se delegó incluso el rol que había que desempeñar y otros en que hubo una colaboración más igualada.

Entre las sirvientes, hubo un caso en que no se supo escuchar las necesidades y directrices de la reina y, en lugar de servir, la sirviente decidió y creó la corona como quiso, sin dejar espacio a su compañera para desempeñar su rol.

Se pudieron observar las facilidades y dificultades que se encontraron en la práctica de los diferentes roles y las consecuencias que se derivaron de ello, así como la forma en que se hubiesen salvado los

bloqueos que surgieron. El trabajo grupal facilitó el poder reconocer aspectos internos de nuestra personalidad más fácilmente viéndolos reflejados en el otro, y poder quitar densidad al "darse cuenta" de cada persona.

Al finalizar la sesión, tuvimos una reunión, ya sin Arcoíris, para comentar la jornada, repasar las actividades y la forma de trabajar que se había tenido y el por qué, aclarar dudas, añadir aportaciones, compartir observaciones, etc.

Domingo 17

- 5ª sesión: Los besos (despedida)

Nos sentamos a observar un cuento sin palabras. Un álbum titulado "Besos", de la editorial Kókinos, donde aparecen diferentes y sugerentes besos cargados de ternura, pasión, amor y misterio..,. besos de padres a hijos, entre amigos, enamorados, besos entre la vida y la muerte, entre la noche y el día. Un álbum que nos abre las puertas al mundo transformador de los besos y su magia.

La sesión consistió en quemar los bordes de un folio amarillo-anaranjado con una vela, de manera que pareciese un pergamino. Dentro, cada persona dibujó el beso más hermoso que se pudiese imaginar (hubo besos dedicados a familiares, besos para los novios, besos a la naturaleza...). Descubrimos un poco más del mundo íntimo de cada participante, de sus deseos, de sus imágenes internas, de su esencia. Al finalizar, con un recipiente de arcilla y pigmento rojizo para los labios traído de Marruecos, nos pintamos los nuestros y besamos nuestro pergamino para sellarlo con la huella de nuestros labios.

Mostramos nuestros besos a los demás y cada persona explicó lo que quiso sobre su obra. Al término de la sesión, los enrollamos, los anudamos con un cordón y los introdujimos en una bolsa para que al azar, cada persona sacase uno y se quedase con un hermoso beso de recuerdo de la convivencia.

Antonio, que al igual que las demás no sabía qué se iba a hacer con los besos, ya había decidido regalar el suyo a las alumnas de Huelva, así que cuando vio que le había tocado a uno de los componentes de Arcoíris, sugirió un cambio para que fuese destinataria una de ellas. Cada persona se llevó un beso sin abrirlo, para poder mirarlo más tarde, con la consigna de abrirlo a solas y disfrutarlo, escuchar que nos dice, porque ese beso es... solo para nosotros.

Evaluación y conclusiones

En el caso de la convivencia que nos ocupa nos servimos, por las características especiales que presentaba, de un sistema de evaluación cualitativo. Por esta misma razón no hubo grupo de control. Se recogieron los datos a través de métodos no estandarizados que pretendían describir el comportamiento del grupo y de cada uno de sus componentes.

- Se usaron los datos recabados al inicio y al finalizar cada sesión, cuando cada persona en el círculo de saludo y despedida resuma su sentir.
- En un cuaderno de campo, la arteterapeuta registró las observaciones que realizó durante las diferentes sesiones, se fotografiaron las obras realizadas prestando atención de apuntar las descripciones y explicaciones de sus autores, así como sus nombres, fecha de realización y cualquier otro dato que considere relevante.
- Las alumnas del máster realizaron una memoria y una evaluación consistente en una reflexión personal sobre la experiencia a partir de los datos que cada una había recabado durante la convivencia.

Tratándose de una experiencia un poco inusual, la evaluación se realizó a modo informativo, entre las evaluaciones que las alumnas del máster realizaron, las de la monitora del colectivo, las de los componentes de Arcoíris y las de la propia arteterapeuta.

Cierre y conclusiones

Cuando se marcharon los componentes de Arcoíris, nos quedamos a solas, almorzamos allí en la sede y nos dedicamos a repasar el fin de semana, cada sesión, sus objetivos, la idea inicial y los cambios realizados, etc. Observamos los inconvenientes o contratiempos que surgen en la práctica y estuvimos concentrándonos también en

los diferentes momentos que conforman una sesión de arteterapia, en la respiración, los inicios y los finales de cada sesión, fórmulas y juegos para ello, el no enjuiciar, la presencia, el acompañamiento, el servicio... En las sesiones con el grupo pudimos encontrar varias circunstancias que hubo que tener en cuenta. Por ejemplo, físicamente, algunas personas son más lentas que los demás. Se mueven despacio y no tienen demasiada agilidad. Necesitan ayuda a la hora de ir al baño o de curar sus heridas (fue el caso de una de ellos, que necesitaba que se le limpiase cada día una pequeña herida) y si hay que acompañarlos esto influye en el ritmo de la sesión. También nos ocurrió que frente al espacio de la asociación tiene despacho un abogado y a veces, quienes van a verlo y no lo encuentran, abren nuestra puerta e interrumpen la actividad para preguntar el horario de consulta del abogado. Esto no supone ningún impedimento durante los talleres ocupacionales que se desarrollan diariamente en la asociación, pero en el caso de las sesiones de arteterapia es diferente. Igualmente, en este grupo, a las seis se merienda habitualmente y las sesiones las organizamos intentando respetar estas pautas.

Algunas obras y los comentarios de sus autores nos dieron pistas para inspirar el siguiente programa de arteterapia, como ocurrió, por ejemplo, con el dibujo de Antonio, que recogía un trabajo iniciado con él en el anterior programa de arteterapia y que nos mostraba el camino para continuar.

Como conclusión, la experiencia resultó muy satisfactoria. El alumnado del máster tuvo la posibilidad de presenciar como observadores activos el trabajo de una arteterapeuta frente a un colectivo en riesgo de exclusión social, y también, de conocer in situ y desde la práctica las necesidades específicas de este colectivo. Ambas situaciones generaron debates enriquecedores y entendemos que les posibilitó un acercamiento más real a la práctica del arteterapia y a la discapacidad intelectual. En cuanto al colectivo Arcoíris, vivieron una convivencia novedosa y tuvieron otra posibilidad de indagación emocional y disfrute creativo.

Referencias

Allen, P. (1997). *Arteterapia. Guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad.* Madrid: Gaia Ediciones.

Araya, C.; Correa V., y Sánchez S. (1990). *La expresión plástica: potencialidades y aplicaciones como herramienta psicoterapéutica*. Universidad de Chile.

Arbúes, A.E., y Garrido Muñoz de Arenillas, M.R. (coords.) (2013). *Arteterapia en el ámbito de la salud mental*. Sevilla: Asanart.

Ballesta, A.M; Vizcaíno, O., y Mesas, E.C. (2011). *El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. Revista Arte y Políticas de Identidad*, *4* (junio) 137-152.

Barber, V (2005). *Explórate a través del arte. Guía práctica de terapia artística para favorecer tu crecimiento personal*. Madrid: Gaia ediciones.

Coll Espinosa, J., y Perea Arias C. L. (2009). Arteterapia y discapacidad. Una experiencia de trabajo. Ponencia presentada en el *Congreso del Centro Psicoanalítico de Madrid*. Mayo 2009.

Cooper, J.C. (1998). *Cuentos de hadas: Alegorías de los Mundos Internos*. Málaga: Sirio.

Covarrubias, T. (2006). *Arte terapia como herramienta de intervención para el proceso de desarrollo personal*. Monografía para optar a la especialización en Arte Terapia del Postítulo en Terapias de Arte, mención Arte Terapia. Santiago: Universidad de Chile.

Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.

Darriba Fraga, M. J. (2008). Evolución plástica del concepto de discapacidad. *Revista de Terapia ocupacional*, 5(8). Disponible en: www.revistatog.com/num8/pdfs/originall.pdf.

Dewanckel, G. (2013). *Besos*. Madrid: Kókinos.

Drake, J., y Tyler, K (2009). El juego de la transformación. Madrid: Palmyra.

Estés, C.P. (2001). *Mujeres que corren con los lobos*. Madrid: Suma de Letras, S.L.

Furth, G.M. (1992). *El secreto mundo de los dibujos: Sanar a través del arte*. Barcelona: Océano.

García, G. (2010). *Procesos creativos en artistas outsider*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Gordon, R. (1979). *El proceso creativo: Autoexpresión y autotrascendecia. Terapia creativa*. Buenos Aires: Kapeluz.

Gutiérrez Rodríguez, E. (2011). *Arteterapia humanista. Proceso gestáltico a través de los chakras*. Madrid: Mandala.

Klein, J. P. (2006). *Arteterapia. Una introducción*. Barcelona: Octaedro.

Klein, J.P. (2008). *Arteterapia. La creación como proceso de transformación*. Barcelona: Octaedro.

Kramer, E. (1982). *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

Landgarten, H. (1981). *Clinical Art Therapy*. Nueva York: Brunner/Mazel.

Lobato, M.J.; Martínez, M., y Molinos, I. (2003). El desarrollo de habilidades en personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica. *Revista Escuela Abierta*, *6*, 47-70.

López Fernández Cao, M., y Martínez Díez, N. (2004). *Arteterapia y Educación*. Universidad Autónoma de Barcelona.

López Fernández, M., y Martínez Díez, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística.* Madrid: Tutor.

Morales, P. (2007). *¿Puede la actividad plástica ayudar en el tratamiento de personas con trastornos mentales severos?* Tesis (pregrado psicología). Chile. Universidad de Chile.

Pain, S., y Jarreau, G. (1995). *Una psicoterapia por el arte.* Buenos Aires: Nueva visión.

Pérez de Villar, C. (2013). Arteterapia y discapacidad: una experiencia emocional y sensorial a través de la educación artístico-terapéutica. En A.E. Arbúes y M.R. Garrido Muñoz de Arenillas (coords), *Arteterapia en el ámbito de la Salud Mental*, (pp. 109-121). Sevilla: Asanart.

Rossi, M.N. (2010). *"La aplicación del arte como herramienta y sus efectos terapéuticos en el desarrollo de adolescentes con síndrome de Down"* Tesina de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad de Aconcagua.

Rubin, J.A. (1987). *Approaches to Art Therapy: Theory and Technique*. New York: Brunner/Mazel.

Serrano, P. (2001). *El arte terapia como herramienta de prevención de Burnout en profesionales de la salud.* Monografía de especialización en arteterapia. Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile.

Winnicott. D.W. (2008). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Zelis, O. y Llompart, P. (s/f). *Importancia de los talleres artísticos en dispositivos terapéuticos, de rehabilitación y educación especial*. http://www.slowmind.net/arteterapia_net/talleres.pdf

WEBGRAFÍA

http://www.arttherapy.org/

http://www.feapa.es/

www.creativegrowth.org

www.debajodelsombrero.org

http://www.assido.org/
http://www.capacitarte.com/
http://danzamobile.es/
http://editorialkokinos.com

LA EDUCACIÓN EN ARTES COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN SOCIAL Y CULTURAL

por Marina Gacto Sánchez

Introducción

Este estudio parte de la reflexión acerca de la metodología docente llevada a cabo dentro de la asignatura Expresión Plástica y Visual que es cursada en el tercer curso del Grado de Educación Infantil. A través de nuestro plan de trabajo intentamos que la amplitud del concepto arte sea tan inclusivo como la propia educación. Con nuestra metodología de trabajo potenciamos la adquisición de modelos heterogéneos para que nuestros alumnos sean capaces de promover una educación para el arte y una educación para la vida.

El arte es educación, y como tal un potente vehículo de inclusión. Su correcto aprendizaje promueve el desarrollo holístico, tanto a nivel emocional, sensorial e intelectual como creativo. Utilizamos el arte como herramienta de comunicación para promover la inclusión por medio de un lenguaje simbólico de carácter universal.

El foco del presente trabajo está pues en presentar nuestra metodología de trabajo que promueve la formación integral de nuestros estudiantes proporcionándoles herramientas que mejoren su calidad de vida y que les capaciten para cubrir las necesidades de inclusión presente en su futuro alumnado. Vinculamos las nuevas ideas de accesibilidad a las teorías de arte vanguardista acercando un nuevo paradigma artístico- pedagógico para lograr la inclusión social en el aula.

Enfoque y definiciones sobre el fenómeno artístico

El arte es un proceso humano fundamental. Todas las sociedades se han expresado a través del arte y todas las personas han trasladado sentimientos y emociones a través de una forma artística. El arte es una actividad dinámica y unificadora con un gran potencial en materia educativa. La expresión artística requiere de procesos constantes de asimilación y proyección: absorber a través de los sentidos una gran cantidad de información, mezclarla con el yo psicológico y transformar en una forma nueva los elementos que parecen convenir a las necesidades estéticas del artista en ese momento.

Tal y como sugiere Lowenfeld (1987, p. 41), la sociedad se interesa cada vez más por las fuentes de energía y conservación. De modo paralelo,

la mayoría del público afirma conocer lo que le gusta en el terreno del arte y pone en duda el valor de las nuevas formas artísticas experimentales. Parece extraño darse cuenta de que un sector de muestra sociedad obtiene aprobación, pero otro sector se le condena por sus investigaciones. El artista, como el científico, intenta comprender lo desconocido en su búsqueda de la verdad: ambos tienen un empeño común por entender la realidad. Con frecuencia se considera la capacidad artística como algo con lo que se nace, algo que acude de forma intuitiva a un individuo sensible. Han existido dudas considerables acerca de si puede enseñarse el arte.

El arte, desde una perspectiva social y antropológica, puede ser considerado como un fenómeno cultural, de carácter universal que afecta a todas las personas, grupos sociales y culturas. Es quizás uno de los fenómenos más complejos que comprende la cultura como una todo (Alcina, 1982). Si entendemos la cultura como un sistema, el arte forma parte del mismo y por tanto está en relación con las demás manifestaciones culturales (Read, 1970), aunque dependiente siempre de algún aspecto concreto y especialmente vinculado a los modos de trasmisión cultural. De este modo el arte puede ser también comprendido como un elemento de expresión, más que elemento de comunicación o lenguaje.

Gelbach (1990) afirmaba que el arte constituye en sus formas de manifestarse uno de los tópicos educativos más fascinantes, esto es debido a varias razones que apuntamos a continuación. El arte es una de las formas de expresión que está presente en cada civilización humana, y además es comprendida como el legado de la misma. El concepto de Arte es tan amplio como su propia definición, comprendida su práctica como una actividad individual al menos en su carácter conceptual. La habilidad de su aprendizaje está en relación con las aptitudes personales, lo que dificulta su evaluación y proceso de enseñanza.

Una de las cuestiones más obvias desde el punto de vista social es la dificultad de hablar de Arte sin un producto dotado de tal significación cultural (Locke, 1991) y es que la definición que pedagógicamente se ha considerado de artes es una peculiar categoría emic de la moderna civilización euro americana en la cual a los niños se les inculca en la escuela la idea de que artes es una categoría de actividades y productos que se contrapone a la categoría de lo no artístico. Aprenden a creer, en otras palabras, que ciertas pinturas, esculturas, canciones, danzas y cuentos no son arte (Harris, 1990).

El arte puede ser definido desde diferentes vertientes de estudio que presentamos:

- Semánticamente, proviene del término griego *techné*, con el que se aludía a la destreza para realizar algo. Su traducción romana, bastante literal en cuanto a su significación fue ars, que dio lugar a la raíz de las palabras que lo identifican en todas las lenguas romance. Ambas raíces se estudiarán posteriormente para identificar la valoración de esta actividad en épocas pasadas.
- Antropológicamente, se relaciona la manifestación productiva de una cultura o civilización y estudia la complejidad de los mundos artísticos contemporáneos.
- Política y económicamente, se refiere al valor del mismo desde una perspectiva crematística vinculada a los ejes de poder.
- Sociológicamente, se reivindica la especificidad del lenguaje artístico y de sus códigos visuales vinculando éstos a los grandes cambios económico-sociales (Hauser, 1975).
- Psicológicamente, interesándose por los efectos que produce estética o artísticamente el producto sobre la audiencia. La percepción visual como instrumento dominante de esas relaciones, la intuición como parte fundamental del conocimiento, las propiedades de las experiencias del espacio y del tiempo y su importancia para las artes son algunas de las ideas desarrolladas por este tipo de estudios (Arnheim, 1986).

LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DEL ARTE Y SU POTENCIAL INCLUSIVO

El arte es un potente vehículo de trasmisión. Su correcto aprendizaje promueve el desarrollo holístico, tanto a nivel emocional, sensorial e intelectual como creativo. Las enseñanzas artísticas han sido frecuentemente ignoradas en los diversos niveles educativos. Esta marginalidad es el resultado de dos valoraciones opuestas pero complementarias. En la alta modernidad, el arte en la educación se desplaza paulatinamente en las instituciones educativas a un lugar accesorio vinculado al tiempo libre, la recreación y el adorno e incluso a la oferta del mercado; restringiéndose su uso a festividades escolares y ceremonias cívicas (Aguirre, 2009).

Como herederos de la mentalidad Occidental hoy en día valoramos la ciencia positiva, apostando por lo fáctico, conmensurable, lo susceptible de controlar, la eficacia y el productivismo. Nos enfrentamos a la racionalidad funcional (Habermas, 1987) que se esfuerza por monopolizar el ambiente social y cultural. Así, los lenguajes simbólicos de la cultura (corporales, sonoros, visuales, gestuales) se van diluyendo y se están quedando relegados negando un ámbito fundamental de la condición humana: la expresión de lo

subjetivo y lo sensible, que sólo el arte puede suministrar. Se trata pues de reconocer la particularidad de lenguajes en cada campo y lo que cada uno aporta a la construcción del individuo. "La obra de arte expone valores a la experiencia directa del sujeto, que se desarrolla a partir de un acto intuitivo- perceptivo frente a ella". Alejándose de los valores verificables científicos y vinculándose así a la expresión y comunicación. Nuestro sistema educativo no favorece el desarrollo del lenguaje visual y limita el tiempo para la expresión individual, favoreciendo así la dependencia y la imitación. La gama más amplia de las prácticas culturales y las identificaciones que se recomiendan como resultado de las reformas multiculturales plantea dificultades prácticas a los futuros profesores de arte, como, por ejemplo, la forma de enseñar patrimonio cultural y el tipo de contenidos culturales a incluir (Hargreaves, 1996).

Las enseñanzas artísticas en España han sido frecuentemente ignoradas en los diversos niveles educativos. Los profesionales de las artes plásticas compartimos la permanente sensación de que la enseñanza del arte sigue por debajo del nivel en el que nos gustaría encontrarla. No existe una conciencia clara por parte del alumnado sobre la necesidad de inclusión y de cómo implementar los conceptos teóricos aprendidos en el área artística. Nos encontramos con una confusión conceptual, pedagógica y didáctica relacionada con las artes, lo que significa una dificultad adicional para el profesorado que, en su mayoría, desconoce los fundamentos del lenguaje visual -sintaxis visual-, la expresividad y los operadores creativos de manejo (Acaso, 2006).

Por un lado resulta evidente el bajo valor social generalmente otorgado a las artes (Read, 1977). Esta marginalidad es el resultado de dos valoraciones opuestas pero complementarias. Por un lado, el objeto artístico a menudo no es productivo para el sistema, y por tanto se interpreta como superfluo y poco importante en nuestra educación. Por el otro, la creencia común de que el arte es sólo privilegio de los artistas y que, por consiguiente, no existe una demanda social para la potenciación de estas enseñanzas.

No obstante, de modo inversamente proporcional a esta desvalorización permanente del currículo escolar y a la escasa conciencia social (Efland, 2002), nos encontramos ante una realidad socio-educativa particular: un momento de "pluralismo cultural", en el que museos, galerías, lugares de exposiciones y ferias de arte aprovechan el lenguaje artístico para exponer información con el fin de facilitar el intercambio comunicativo entre el artista y su público potencial. Es por tanto ese lenguaje el que necesitamos enseñar a los

estudiantes para enseñarles a entender la significación de las imágenes, su interpretación y su producción (Eisner, 1995 y 2004).

En este sentido, el objetivo primordial de la escuela debe ser capacitar a los niños para que puedan re-pensar y cambiar el mundo que se les ha enseñado, educándoles en discriminar lo bueno de lo nocivo, a través de un pensamiento crítico; enseñarles a elegir conscientemente sus valores y concepciones del mundo y de sus vidas, entendiendo los valores y significados que tiene cada sociedad, comunidad, cultura, etc. (Ruiz, 2003, p. 141). No obstante, no siempre es fácil abordar este pensamiento crítico porque existen diferencias difícilmente abordables en el aula y es aquí donde la educación artística entra en juego, puesto que a través de ella puede abordarse cualquier cultura y tema controvertido. En este sentido, la XXX Conferencia General de la UNESCO, propuso promover la inclusión de disciplinas artísticas en la formación general del niño y del adolescente por considerar que la educación artística Contribuye al desarrollo de su personalidad, en lo emocional y en lo cognitivo (Calaf, Fontal y Valle 2007, 63). Este se debe a diferentes razones:

- Puesto que tiene una influencia positiva en su desarrollo general, en el académico y en el personal.
- Inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos.
- Estimula las capacidades de imaginación, expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria, el interés personal por los otros, etc.
- Incide en el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de su propia identidad.
- Dota a los niños y adolescentes de instrumentos de comunicación y autoexpresión.
- Contribuye a la creación de audiencias de calidad favoreciendo el respeto intercultural.

Por otro lado, Throsby afirma que la educación artística también mejora las capacidades creativas del alumno, que podrán repercutir incluso en aspectos económicos (García, 2012):

- La creatividad es entendida como un recurso clave en la emergencia del conocimiento económico.
- Desempeña un rol en la crítica social porque aporta la apreciación de muchos caminos en los que el arte es reflejo de nuestra sociedad.
- Beneficia a futuras generaciones porque construye para el futuro.
- Genera valores culturales significativos y variados.

La educación artística basada en la Disciplina DBAE como vehículo inclusivo

En vista de las consideraciones anteriores, hemos incorporado un nuevo marco para la enseñanza del arte en nuestros estudiantes universitarios, integrando en su plan de estudios la Disciplina Basada en Educación Artística (DBAE), diseñada y desarrollada por el Centro Getty para la Educación en Artes (Alexander y Day, 1991). Utilizamos esta metodología para acercar el arte como elemento de inclusión social a nuestros estudiantes mediante la conexión de las siguientes disciplinas que componen este método. Todos estos componentes son muestra de lo que el propio método revindica: la enseñanza del arte en todas sus dimensiones, sin exclusión y desde la propia inclusión educativa. De este modo se consigue una visión mucho más global de arte, interdisciplinar y, en este sentido, posmoderna. Lo que se pretende no es tanto trasmitir conocimientos y tampoco dejar al alumno libre, sino dotarle de las capacidades necesarias pata encontrar su propia individualidad (Calaf, 2003, 28). En este sentido, una de las grandes aportaciones del Instituto de Artes Visuales Paul Getty es la conciliación entre la historia del arte y la práctica.

Producción artística

Torrance (1986) entiende la actividad creadora como un proceso de formulación de ideas o hipótesis que serán puestas en práctica con el fin de probar los resultados y comunicarlos, en una espiral donde, de nuevo, serán retomados. Nos centramos en el uso de técnicas muy diferentes, pues la creación abarca desde la escultura o la pintura al óleo hasta la instalación artística. La producción de arte consiste en la activación de procesos de pensamiento creativo y crítico. El alumnado es estimulado mediante la manipulación de materiales actuales. De hecho, la producción de arte nos guía a través de niveles superiores de pensamiento y mediante la contemplación de nuestro entorno. Esta creación es la expresión de mente, mano y corazón. Prestamos especial atención a la pintura a través del color, el modelado escultórico, la creación de un espacio mediante el uso de materiales reciclados, el dibujo del cuerpo humano o la creación de una instalación. El aprendizaje activo es siempre la clave, y mediante el uso de estas técnicas se intenta lograr cierta libertad espiritual. La suma de estas acciones, permite a nuestros estudiantes ser capaces de producir arte ligado a la expresión de sus propios sentimientos y a su personalidad. Durante todo el proceso de producción artística creamos imágenes que nos permiten interactuar con nuestro entorno y estructurar una variedad de ideas, sentimientos, fantasías y temores. En su conjunto, estos parámetros tienen una contribución

vital para entender quiénes somos y nuestras relaciones cotidianas con el mundo. La creación artística tiene una esencia terapéutica porque nos protege de entornos amenazantes y hostiles.

Historia del arte

La historia del arte se presenta como un conocimiento pilar para el desarrollo de la sensibilidad artística, como forma de pensamiento no unívoco. A partir de ahí, la docencia se centra en desarrollar una sensibilidad que favorezca la comprensión del hecho artístico. Es necesario entender la práctica del arte unida a la historia del arte, y para ello, organizar esta como la búsqueda de soluciones a problemas visuales de origen estético. El alumno debe por tanto resolver el problema de modo innovador y creativo.

Por todo esto, examinamos las bases de la historia del arte, estudiando la contribución que los artistas y el arte han hecho a nuestra cultura y sociedad. De esta manera, los estudiantes comienzan a entender la mente de los grandes artistas, su respuesta a los acontecimientos y la cultura de su momento. Podemos apreciar el modo en el que los creadores plásticos fueron influenciados por otros estilos de arte y los cambios sociales. La historia del arte trabaja en paralelo a los estudios sociales, y este tipo de análisis nos ayuda a examinar los acontecimientos históricos a través de los ojos de un artista.

Algunos estudiantes han estudiado previamente Historia del Arte en la escuela secundaria, pero la mayoría de ellos inicialmente consideró el tema como algo aburrido y basado en el aprendizaje por fechas y nombres. Abordamos esta ciencia como el proceso por el cual los estudiantes pueden aprender a describir, atribuir, reconstruir e interpretar el arte. Centramos nuestra atención en el estudio de la historia del arte como una introducción accesible a las artes visuales. En este sentido, EH Gombrich ha sido considerado como el principal historiador de arte del siglo XX. Se le atribuye la ampliación de la comprensión del mundo visible a través de su estudio de la psicología de la percepción (Erickson, 1983). *La Historia del arte* ha sido traducida a veinte idiomas y utilizada durante muchos años como una introducción accesible y sin pretensiones al mundo artístico. En este trabajo se afirma que "el arte significa cosas diferentes en diferentes momentos y lugares" y desprecia su escritura lineal, de un movimiento estilístico a otro. Consideramos la introducción al libro como una manera interesante de acercarse a la obra de arte para nuestros estudiantes (Gombrich, 1972).

Proponemos a nuestros estudiantes las tesis de Gombrich porque nos parece importante destacar que, como él mismo indica, hay dos tipos

diferentes de arte que debemos tener en cuenta: El Arte y el arte. El Arte, en letras mayúsculas, se refiere a la herencia que nosotros conocemos y veneramos, es decir, la colección de las creaciones plásticas que resultan similares a nosotros y difundida por los medios de comunicación como productos de la cultura occidental. Esto se corresponde con el concepto común de Arte, que incluye las obras maestras realizadas por un reducido grupo de creadores plásticos y que actualmente se cuelgan en los museos de centros turísticos reconocidos. El otro tipo de arte descrito por Gombrich, la práctica en minúscula, comprende la realidad de los sentimientos humanos, es decir, la técnica como una forma de expresión. Dado que todos podemos producir esta forma de expresión, con mayor o menor éxito, se trata de una manifestación cultural compartida. Así, el arte es también un lazo humano ya que muestra una función comunicativa.

Siguiendo estas nociones los alumnos deben escoger las obras de un artista de su gusto para estudiarlas. Una vez que entiendan el lenguaje del artista y el significado de su obra propondrán diferentes actividades plásticas innovadoras que introduzcan al artista en el aula de infantil.

Crítica artística

Disciplinarmente, la crítica es una rama de la historia del arte pero es además un género artigráfico. La crítica de arte puede variar de un individuo a otro. Se basa en la respuesta a la interpretación y juicio crítico de obras de arte específicas. La crítica no sólo habla de arte y requiere que los espectadores tengan que reflexionar sobre lo que el artista trata de expresar. Deben mirar dentro de sí mismos para comprender lo que les deleita o disgusta, requiriendo elevados niveles de reflexión y la necesidad de utilizar varias áreas cerebrales. Sin embargo, la crítica de arte no sólo involucra áreas mentales, sino que también responde a la escritura y a la expresión verbal.

Mediante el uso de *"Modos de ver"*, de John Berger (2004), ofrecemos una mirada en profundidad a la crítica de arte considerando la forma de ver el arte y las influencias que la pintura al óleo tradicional ha tenido en la sociedad y en la publicidad moderna. Este libro estudia cuestiones como el modo de enfrentarse a la obras visuales en la actualidad y la manera en que la reproducción afecta a este tipo de comunicación. La educación artística y visual sigue los pasos que el pensamiento creativo desarrolla. Este pensamiento creativo debe abarcar todas las ramas de conocimiento y puede ser alcanzado a través de formas de ver y modos de creación.

La representación simbólica del medio ambiente a través de la creación artística se entiende como un lenguaje natural, es decir, una forma de comunicación en la que las expresiones visuales estimulan nuevas ideas. Los niños disfrutan del arte, no sólo por su valor simbólico, sino también por el placer estético derivado de la utilización de materiales. Por lo tanto, entendemos el arte como lenguaje y como proceso.

Estética

La estética estudia el modo en que reaccionamos a las obras de arte. El arte puede perturbarnos o hacernos sentir bien. Nuestros valores e ideales sobre la belleza influyen en lo que pensamos sobre una obra. Cuando expresamos verbalmente nuestros sentimientos sobre arte creamos crítica artística. La estética también ayuda a los estudiantes a ver qué tipo de arte y diseño agrada a la mayoría de la gente porque tiene aplicaciones en la vida cotidiana. Estas habilidades de pensamiento crítico se utilizan también al abordar la estética, y se fomentan las discusiones en el aula. La estética y la crítica artística son dos disciplinas ligadas. De este modo, mostramos a nuestros estudiantes cómo su reacción ante una obra de arte puede variar al comprender su significado. El arte puede ser contemplado desde perspectivas plurales, del estado de ánimo del espectador depende la percepción que se tenga de una obra en un determinado momento. La obra adquiere, de este modo, una multitud de significados cada vez que es observada y valorada por un nuevo espectador. El arte representa una realidad concreta, refleja una idea, transmite un mensaje y expresa y provoca en el espectador una emoción y una reacción. De este modo una obra de arte no está acabada si no se prolonga su significado y esencia en el público que la observa.

La actitud del espectador se rige por los efectos emocionales y morales que le despierta el objeto artístico. Su participación no es formal, sino de internamiento emocional en la trama de la obra de arte. La persona que se sitúa ante una obra de arte, es un sujeto influido y sujeto de sentimentalidad y emoción. El contacto con la obra de arte posibilita al observador experimentar y conocer desde el afecto y las emociones (Puelles, 2007). La importancia de las obras de arte como estímulos emocionales ha sido ampliamente documentada. Así, el Síndrome de Stendhal ha sido definido como una enfermedad psicosomática que presenta un cuadro caracterizado por trastornos del pensamiento, emocionales e incluso crisis de pánico ante la percepción de una obra de arte. En 1817, Stendhal describía su visita a la iglesia de la Santa Croce de Florencia dentro de un estado emocional y agitación con los que se define la experiencia de su

percepción artística. Una vivencia muy concreta y particular pero que muestra cómo situarse ante una obra de arte, puede ser una experiencia sensitiva, cognitiva y sobre todo emocional. Dentro del aula esta idea de experiencia estética diversa y personal es importante para favorecer el intercambio con el "otro", de este igual modo es necesario conocer la diferencia para respetarla. Usamos un método adaptado de lectura de imágenes establecidas por Erwin Panofsky, uno de los historiadores de arte más importantes del siglo XX, y especialmente reconocido por su influyente estudio sobre iconografía (Lanvin, 1995). Su logro radica en la colocación de arte en el contexto de una formación intelectual, filosófica y cultural.

A partir de la estética se genera un discurso donde el contexto son las ideas filosóficas y las obras de arte son un pretexto que ejemplifica tales ideas. La realidad del gusto de una determinada tradición resulta menos conflictiva y nos ayuda a comprender la estrecha relación entre el ámbito estético y el de la historia del arte (Calaf, 1993, p. 323). La estética, disciplinalmente es una rama de la filosofía pero es utilizada por la historia del arte y, especialmente, por la teoría del arte.

Conclusión

La estrategia metodología presentada parte de la educación inclusiva porque considera el arte como un horizonte de posibilidades para la integración del alumnado. Si el arte es un medio de expresión y la tarea del artista es la de comunicar, la obra de arte nace como una forma de expresión del yo interior. En este sentido una obra plástica es un bien polisémico, no está limitado a un significado único sino que es portadora de múltiples significados implícitos. Permite que cada uno exprese su yo interior y lo proyecte, posibilitando que el alumnado escoja la forma de respuesta que se les adecue. La evaluación juega un papel muy importante para juzgar si se consiguen o no las competencias y los objetivos propuestos, siendo el modelo de evaluación esencial para valorar las diferencias atendiendo a la diversidad como elemento no homogeneizador del alumnado.

Es preciso establecer medidas extraordinarias para ser atendido apropiadamente puesto que los estudiantes tienen capacidades diferentes. Modelos organizativos que tiene en cuenta la diversidad ganan calidad educativa en cuanto que supone una educación más amplia, más respetuosa de las diferencias, más personalizada, intercultural y democrática, es decir, dirigida a la sociedad actual y futura con garantías de estar favoreciendo la formación de ciudadanos protagonistas de su vida y de su mundo.

En definitiva, la DBAE supone un acercamiento a la pluralidad e interculturalidad por cuento aglutina diversos puntos de mira hacia el arte, integrándolo tanto en la vida cotidiana como en las otras áreas de la existencia e incluso en otras disciplinas de estudio.

REFERENCIAS

Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual.* Barcelona: Paidós.

Alcina, J. (1982). *Arte y Antopología.* Madrid: Alianza.

Alexander, K., y Day, M. (1991). *Discipline-based art education: a curriculum sampler*. Los Ángeles: Getty Center for Education in the Arts.

Aguirre, M.E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, *21*(55), 15- 29.

Arnheim, R. (1986). *Arte y percepción visual.* Madrid: Alianza.

Berger, J. (2004). *Modos de ver*, Barcelona: Gustavo Gili.

Calaf, R. (1993). *Proyecto docente para la titularidad de la plaza de Didáctica de las Ciencias Sociales.* Universidad de Oviedo. Material inédito.

Calaf, R. (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio.* Gijón: Trea.

Calaf, R.; Fontal, O., y Valle, R. (2007). *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.

Efland, A. (2002). *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. Nueva York: Teachers College.

Eisner, E.W. (1995). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós.

Eisner, E.W. (2004). Las artes y la creación de la mente. Barcelona: Paidós.

Erickson, M. (1983). Teaching Art History as an Enquiry Process, *Art Education*, *36*(5), 28-31.

García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI. Arte y Sociedad: Revista de Investigación, 1*. Consultado el 14 de diciembre del 2013. Disponible en: http://asri.eumed.net/1/cgm.html

Gelbach, R.D. (1990). Art Education: Issues in Curriculum and Research. *Educational Researcher*, *19*(17), 19-25.

Gombrich, E.H. (1972). *The Story of Art*. Londres: Phaidon Press Limited.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid: Morata.

Harris, M. (1990). *Antropología cultural.* Madrid: Alianza.

Hauser, A. (1975). *Sociología del arte.* Madrid: Guadarrama.

Lavin, I. (ed.). (1995). Meaning in the Visual Arts: View from the Outside. *A Centennial Commemoration of Erwin Panofsky (1892-1968).* Princeton: Institute of Advanced Study.

Locke, S. (1991). Depth Hermeneutics: Some problems in application to the public understanding of science. *Sociology, 25* (3), 375- 394.

Lowenfeld, V. (1987). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Madrid: Síntesis.

Puelles, L. (2007). Existir sin ser visto. Aproximaciones a una teoría del sujeto espectador. *Azafea. Revista de filosofía, 9*, 41-60.

Read, H. (1970). *Arte y Sociedad.* Barcelona: Península

Read, H. (1977). *Educación por el arte.* Barcelona: Paidós.

Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura.* Barcelona: Octaedro.

Schwarcz, V. (2006). El arte como construcción de conocimiento. Dicotomía con el conocimiento científico. En *Academia Nacional de Educación,* Consultado el 6 de diciembre del 2013. Disponible en: http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/jornadaarte2006/VioletaSAranguren.doc

Torrance, E. P. (1986) *La enseñanza creativa.* Madrid: Santillana.

LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA COMO MEDIO PARA MEJORAR SENTIMIENTOS Y AUTOESTIMA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD PSÍQUICA

por María Cinta Aguaded Gómez

El dibujo es un instrumento muy conocido en psicología como medio para expresar sentimientos y emociones: conflictos, frustraciones, deseos ocultos o manifiestos, miedos, ilusiones..., también para conocer la edad madurativa del sujeto: capacidad intelectual y nivel de desarrollo. A parte de eso, puede utilizarse para mejorar la personalidad en base a la autoestima. Por ello, es un instrumento ideal para emplearlo entre escolares con discapacidad cuyo nivel de maduración es inferior a los de su grupo para desarrollar sus aptitudes, expresar sus emociones y, por todo ello, mejorar su autoestima. En esta comunicación presentamos un estudio realizado con alumnado de 4º y 5º de Primaria que presentan discapacidad psíquica leve, mostrando cómo han mejorado su autoestima a través de producciones artísticas.

INTRODUCCIÓN

El dibujo y la expresión artística se han considerado dentro del campo de la psicología como un instrumento o herramienta para ahondar en el conocimiento del ser humano. A través del dibujo se manifiestan sentimientos, ilusiones, frustraciones, fijaciones, emociones... La expresión gráfica infantil como técnica psicológica ha sido utilizada desde principios del siglo por especialistas que han profundizado en su estudio, utilizándola desde el punto de vista psicoterapéutico o como técnica diagnóstica, separada o como ítem dentro de un instrumento más general.

Aurora García Morey, de la Universidad de la Habana, ha realizado un estudio sobre la utilización del dibujo libre en la evaluación del desarrollo psicológico en edades comprendidas entre los 7 y los 12 años mediante el análisis de indicadores previamente definidos que posibilitan el análisis de las producciones gráficas espontáneas. Según García Morey opina que la interpretación de los dibujos infantiles por este método permite un análisis no sólo más objetivo, sino también abarcador de los procesos psicológicos que subyacen, resultando un instrumento eficaz en el proceso de detección, evaluación, diagnóstico e intervención de la población infantil.

Conociendo esta faceta tan fascinante que nos ofrece el dibujo, iniciamos nuestro estudio, destacando entre sus virtudes la mejora de la autoestima y el equilibrio emocional y afectivo que puede aportar para los alumnos/as con discapacidad cuyas habilidades están infravaloradas frente al resto de alumnos. Una gran dosis de ánimo y estimulación unido a materiales plásticos motivantes hacen que los alumnos cambien y mejoren sus actitudes ante la vida.

Método

Objetivo

El objetivo de la investigación era mejorar la autoestima y la actitud de alumnos/as con discapacidad psíquica a través de actividades plásticas.

Muestra

La población estaba compuestas por alumnado de 3º y 4º de primaria (2º Ciclo) de Huelva. En un principio, a través del programa Séneca de la Junta de Andalucía, se elaboró un censo de los alumnos incluyendo su ubicación en los distintos centros privados, concertados o públicos. Una vez elaborado el censo, se eligieron algunos centros en base a las siguientes variables: población rural o urbana, urbana o suburbana, y públicos, privados o concertados. En la muestra elegida se tuvo en cuenta elegir al menos un centro de cada tipología para conservar la representatividad y poder comparar los resultados del estudio.

Procedimiento

En los centros seleccionados nos reunimos con el claustro y presentamos nuestro proyecto y el objetivo que nos planteamos. Pedimos a los profesores que se reunieran con el ciclo implicado (2º) y nos remitieran propuestas a nuestro proyecto con la idea que se ajustará más a la realidad del centro. De este modo, aunque el proyecto inicial era el mismo, adaptamos y recogimos sus propuestas y así tuvo peculiaridades distintas en cada centro investigado.

Partimos de la premisa de que, aunque la actividad tenía como objetivo los alumnos discapacitados, iba a ser implantada en todos y siempre dentro del currículum. Es decir, aunque la clase de expresión plástica era la más adecuada para favorecer la consecución de nuestro objetivo, en otras materias como matemáticas, lengua, conocimiento del medio o inglés, también serían partícipes de ella.

Es sabido que el dibujo y la expresión libre se utilizan de manera generalizada en muchas actividades escolares sin obtener el partido

que puede lograrse de él. Dibujar por el simple hecho de dibujar no lleva a nada. Es necesario que como antesala a la creación se motive al alumno, se le explique qué intención queremos conseguir y, después de la producción, se le dé una utilidad práctica para que no se quede en un cajón del pupitre o la mesa del profesor.

Pedimos a los profesores que nos elaboraran un listado de todas aquellos aspectos que teníamos que trabajar antes de empezar a dibujar, qué aspectos tendríamos en cuenta para fomentar la creatividad, espontaneidad y libre expresión y qué actividades haríamos después de tener los dibujos.

En base a esos elementos se iniciaron los talleres. Una vez obtenidos los dibujos, nos pusimos en contacto con una asociación de personas con discapacidad psíquica para pedirles su colaboración. Los alumnos enmarcaron sus obras, se hizo una exposición y las vendieron. Esta sensación de sentirse útiles, de trasladar el trabajo del centro a las necesidades de la sociedad hizo a los alumnos cambiar de actitud ante las tareas y desarrollar una mejor autoestima comparable a la que poseían antes.

Los talleres eran heterogéneos, de alumnado de distintos cursos, se establecían más por temáticas e intereses y deseo de estar con algunos compañeros que por edad o clase. Los niños con discapacidad ejercían funciones de encargados del día, responsables del material, tanto del mantenimiento como de su compra, lo que les convertía en personas más maduras y autónomas.

Los talleres se realizaban en pequeño grupo. Los alumnos no permanecían todo el tiempo en el mismo sino que iban rotando hacia otros para conseguir que la actividad fuera cooperativa.

Instrumentos

Para medir estos cambios se utilizaron dos cuestionarios, uno dirigido a las familias y otro al profesorado. En ambos cuestionarios se les preguntaba sobre el nivel de satisfacción con el proyecto, las propuestas de mejora para futuras aplicaciones y los cambios que habían detectado en los alumnos. También se llevó a cabo una entrevista con la familia y los tutores de los alumnos con discapacidad para recoger información sobre los beneficios aportados.

Resultados

Nivel de satisfacción del proyecto. Un 95% de los profesores apuntan que la aplicación de este estudio en su aula y en su centro ha supuesto un cambio e innovación en su docencia. La importancia dada ahora a la expresión plástica como herramienta de aprendizaje y de cambio en la

actitud y autoestima del alumno está garantizada, han comprobado su utilidad y los beneficios que aporta. Un 80% de las familias han valorado positivamente el proyecto y han observado que era beneficioso para sus hijos.

Propuestas de mejora. Los profesores apuntaban la necesidad de que estuviera implicado en el estudio el claustro entero, pues los beneficios no podían ser extensivos a otros ciclos. En cuanto a la familia, se quejaron de que los materiales del proyecto no estuvieran subvencionados y fuera un gasto extra para ellos, Como alternativa se pensó programarlo como una actividad más del centro y pedir subvenciones a entidades como el CEP para costearlos.

Cambios detectados en los alumnos. Los profesores informaron de los siguientes cambios en los alumnos, observándolos más:

1. cooperativos entre ellos
2. creativos y espontáneos
3. motivados
4. autónomos
5. con mejor imagen de sí mismos
6. interesados por las tareas escolares
7. cercanos a los profesores

Estas actitudes se observan tantos en los alumnos con discapacidad como en los que no la tienen. Las familias, sobre todo, destacaban que los alumnos deseaban venir más a la escuela, los notaban más alegres y más autónomos y seguros. Esto conlleva un incremento de la autoestima. Los padres destacaban en la entrevista su satisfacción por el proyecto y el gran beneficio que había provocado en sus hijos.

Referencias

Aguaded, María Cinta (2000). *La televisión en los dibujos de los escolares*. Colección de Tesinas digitales. Grupo de investigación Ágora, Universidad de Huelva.

García Morey, Aurora C. (1996). Indicadores para el estudio del dibujo libre infantil. *Revista Cubana de Psicología*, *13* (1), 75-88.

LA IDEOLOGÍA IMPERANTE Y EL CAMINO DE LA TRANSFORMACIÓN

por Víctor Blázquez y Juanjo Velasco

LA DIVERSIDAD HUMANA BAJO UN ENFOQUE CULTURAL Y ARTÍSTICO

La concepción sobre la diversidad, entendida como las múltiples formas de interactuar con los demás y con la realidad que tiene el ser humano, ha sido cambiante a lo largo de la historia, y regida por la ideología imperante, los avances científicos, pedagógicos y psicológicos. Desde la disciplina que nos ocupa, el arte, la ideología imperante ha perpetuado y dominado la escena gracias al beneplácito de una mayoría de la sociedad que ha permitido otorgar unos cánones específicos a cada momento histórico. Han sido los atrevimientos de una minoría, individualidades, las que han transgredido ese orden con nuevas propuestas que, a su vez, se han convertido en neocorrientes artísticas. Lo que queremos destacar con esto es la importancia que han tenido las minorías en la dinamización y en los cambios del mundo. Tanto en su organización como en su diseño, y ahí es donde el arte juega un papel principal. Estas nuevas expresiones han sido, en la mayoría de las ocasiones, distintas interpretaciones de la realidad, de la naturaleza, de nuestro entorno en general, y es aquí donde las discapacidades y la diversidad en general aparecen y debiera irrumpir de forma equitativa con el resto de protagonistas. El colectivo de personas con diversidad funcional, y los artistas en particular, debieran ser tenidos en cuenta de la misma forma que el resto de productores artísticos, ya que son parte de esa minoría que, de igual forma, interactúan, entienden y expresan la realidad por canales distintos. Dar la oportunidad de transgredir estos modelos culturales es dar y reconocer la libertad artística para el colectivo.

El tratamiento otorgado a las personas que reúnen una serie de características que las distancia del marco que la sociedad tiene diseñado ha ido pasando por diferentes etapas históricas que contenían los rasgos propios de la visión social de ese momento. "En el tratamiento dado a la deficiencia hay variaciones históricas entre épocas y artes, pero también hay ciertas líneas persistentes que, de forma muy sintetizada, giran en torno a una constante histórica, la marginación" (Aguado, 1995, p. 25). Por tanto, siendo conscientes de los grandes progresos y logros que han impregnado la realidad de las personas con diversidad, queda mucho camino hasta poder afirmar la

inexistencia de esa constante de marginación a la que se refería Aguado.

No es nuestra intención hacer un análisis de los diferentes modelos que han existido a lo largo de la historia en este ámbito, sino que nos situaremos en el más actual de todos ellos y, consideramos, el más idóneo para la comprensión de la realidad de las personas con diversidad: el Modelo de Vida Independiente. Al respecto, resulta necesario hacer un breve recorrido de la importancia e influencia de este modelo en los momentos actuales.

El modelo de Vida Independiente tiene su origen en los Estados Unidos de los años sesenta, en donde un estudiante con diversidad física, Ed Robert (posteriormente conocido como el padre de la Filosofía de Vida Independiente) iniciará una trayectoria de lucha y reivindicación para poder desarrollar una vida independiente en los mismos servicios comunitarios que el resto de ciudadanos. De forma progresiva, su postura va cogiendo fuerza hasta convertirse en un movimiento internacional que proclama el derecho a que las personas con cualquier tipo de diversidad sean los actores principales de sus vidas, decidan sobre cualquier acción que les afecte y tengan participación plena y activa en los mismos servicios que el resto de seres humanos. En palabras de Robert, el modelo de Vida Independiente significa: "asumir posturas que promuevan y potencien que cada individuo tenga el control de su propia vida" (Robert, 1976, p. 54).

Este Modelo está irrumpiendo con fuerza en España desde hace más de una década, lo que está promoviendo que diversas instituciones re-construyan los servicios que se dedican a este colectivo, e incluso que las personas con diversidad se organicen de tal forma que diseñen y lleven a cabo acciones que les posibilite tener visibilidad y formar parte de los diferentes escenarios sociales y artísticos que hacen que el ser humano se desarrolle, aprenda e interactúe con los demás.

La aspiración a llevar una vida independiente por parte de las personas con diversidad está significando la creación de múltiples opciones que traten de dar respuesta a este derecho, que sea palpable en la práctica, y contemple las diferentes realidades que existen dentro de la propia diversidad, conscientes de la complejidad que alberga este cambio estructural en la sociedad. Como indica Alonso: "el movimiento de Vida Independiente responde a la existencia de barreras en el entorno físico y psicológico en la comunidad, a las reducidas expectativas de realización personal, a la estigmatización de la discapacidad, a los prejuicios que ésta conlleva y a la discriminación social, política y económica que limita a la personas con discapacidad. La filosofía de Vida Independiente responde a la necesidad de que sean

las propias personas con discapacidad quienes asuman la responsabilidad en la gestión de los servicios que les afectan. El concepto de Vida Independiente se relaciona sobre todo con el protagonismo de las personas con discapacidad en la participación de todos los aspectos que afectan a la Discapacidad, con la plenitud como ciudadanos. Supone un proceso de toma de poder, de autonomía personal y de crear conciencia, con el que debe identificarse la existencia de las personas con discapacidad" (Alonso, 2003, p. 40).

La consolidación de este modelo ha llevado a la enunciación de una serie de principios que caracterizan este enfoque, otorgando a la diversidad un carácter social, ético y político.

Los principios más importantes que sostienen este modelo, de acuerdo con Morris (1993), son los siguientes:

- Toda vida tiene un valor y todo ser humano debe disponer de las oportunidades y alternativas necesarias para que pueda decidir sobre los asuntos que afectan a su vida
- La discapacidad es un hecho inherente al ser humano y la entendemos como una manifestación más de la diversidad humana
- Los principios básicos de la Filosofía de Vida Independiente son: los derechos humanos y civiles, la auto-determinación, la auto-ayuda, la posibilidad para ejercer poder, la responsabilidad sobre la propia vida y acciones y el derecho a asumir riesgos
- La sociedad, con sus responsables políticos, sociales y económicos, deben procurar un entorno y unos servicios concebidos de tal manera que las personas con discapacidad vivan en igualdad de condiciones respecto al resto de ciudadanos.
- Las personas con discapacidad lo son por la respuesta de la sociedad a la diferencia física, intelectual y sensorial, y tienen derecho a ejercer el control de sus vidas.
- Las personas con discapacidad tienen derecho a la plena participación en la sociedad.

En síntesis, la conquista para llevar una vida independiente es entendida por Ratzka como: "tener el control de la propia vida, tomar decisiones, participar en la vida de la comunidad, realizar papeles sociales, pensar y hablar por uno mismo" (Ratzka, 1997, p. 17).

Apostamos porque el modelo de vida independiente sea el que se materialice en la práctica diaria con las personas con diversidad y que los diferentes agentes implicados y los propios protagonistas defiendan y hagan efectivo sus postulados, lo cuales les dirigirán a

estilos de vida regidos por sus propios criterios, deseos y convicciones.

Como hemos comentado, la realidad de las personas con diversidad es amplia y compleja y, aunque los nuevos modelos pongan el énfasis en las cuestiones sociales y artísticas que deben ser abordadas para la mejora de las condiciones de vida, no obviamos las dificultades que puede llevar el hecho de tener diversidad funcional (física, intelectual o sensorial). Por ello, creemos necesario la eficacia de una metodología pedagógica que nos asegure que el proceso de aprendizaje que recorre una persona con diversidad para comprender, interiorizar, descubrir y re-construir los contenidos sociales, culturales y artísticos que le rodean se desarrolla de forma activa, participativa y protagónica, apropiándose de aquellos conocimientos de su contexto, lo cual significará el desarrollo personal, social, cultural e intelectual de cada individuo.

La era de los Derechos de las personas con Discapacidad supone el amparo y la protección legal de las vidas de este colectivo, lo que significa un cambio cualitativo en sus biografías y en las venideras.

Sin embargo, consideramos que es necesario vincular la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con enfoques pedagógicos que nos lleven a desarrollar prácticas acordes con estos principios, es decir, que el proceso educativo por el cual las personas con diversidad interaccionan con los servicios comunitarios e interiorizan los conocimientos culturales y artísticos, esté caracterizado por la participación plena del individuo, y se ajuste a sus necesidades y motivaciones, en los mismos escenarios sociales, siendo el sujeto el que tiene el poder para la elección y la decisión. Por ello, consideramos que la Mediación es la acción educativa más idónea para que las personas con diversidad logren apoderarse de los saberes del mundo que les rodea, al mismo tiempo que respetuosa con la autonomía del sujeto, sus características y aspectos motivacionales. Autores de la trascendencia de Vigotski y Feuerstein han dedicado gran parte de su vida a profundizar en los aspectos de la mediación, en concreto de las personas con diversidad y como esta es la mejor herramienta para el desarrollo del ser humano.

Feuerstein define la mediación como un tipo de interacción entre el organismo del sujeto y el mundo que le rodea (Feurstein, 1977), lo cual implica que todo sujeto está expuesto a situaciones de mediación, relacionándose con los objetos, la realidad y otras personas del medio circundante. Cole define la mediación como *"la interacción adecuada a la* significación que ha hecho el sujeto del artefacto" (Cole, 1989, p. 128) y, en base a esta definición, Labarrere (2003, p. 88) añade que "el

papel de la educación consiste en propiciar significaciones que permitan una relación intercultural positiva, o sea una apropiación dotada de sentido y significado, en la cual el sujeto se reconoce en la interacción como sujeto cultural activo que se recrea con aquello que la cultura le ofrece".

Este proceso de apropiación de significados por parte del individuo, para que sea definido como Mediación educativa ha de contener, siguiendo a Feuerstein (1980) las siguientes características:

- El carácter activo del sujeto, es decir, su participación y poder de decisión en todo el proceso ha de ser no sólo tenida en cuenta, sino que debe dirigir todas las acciones.
- La interacción con otros individuos con las cuales compartir y descubrir conocimientos, estableciendo relaciones de ayuda y colaboración, de cuyo fruto se obtendrán los aprendizajes.
- Iniciar la mediación desde el conocimiento del sujeto e ir introduciendo contenidos nuevos a partir de su interiorización
- La esfera motivacional de la persona es la que nos marca qué y cómo abordar los conocimientos

Las personas con diversidad, en la mayoría de casos, viven privadas de experimentar vivencias que les posibilite conocer y formar parte de la herencia cultural y artística del ser humano, lo que niega la adquisición y desarrollo de sus capacidades intelectuales, sociales y artísticas. Por ello, creemos necesario la existencia de una figura que posibilite su acercamiento al saber colectivo que representa el arte, figura que hemos denominado "Mediador cultural" ya que consideramos que puede ser el puente educativo que promueva que las personas con diversidad experimenten, manifiesten y descubran las diferentes formas de expresión del arte.

El Mediador cultural debe estar impregnado por la Filosofía de Vida Independiente, cuyo misión sea promover y potenciar las elecciones de este colectivo, en este caso, en los aspectos relacionados con las decisiones y deseos que las personas con diversidad quieran llevar a cabo en relación al arte, por otra parte, tiene que conocer la metodología de la Mediación Pedagógica, que dirige el proceso por el cual la persona aprende nuevos conocimientos culturales.

A continuación, describimos los criterios desarrollados por el reconocido psicólogo Feuerstein, que todo Mediador tiene que tener en cuenta a la hora de desencadenar acciones que provoquen el aprendizaje (Feurstein, 1979).

Intencionalidad y reciprocidad

El Mediador despliega sus acciones de forma consciente y voluntaria, cuya intención es preparar a la persona para que escuche, focalice su atención y comprenda la información que está recibiendo. La interacción entre Mediador e individuo tiene que ser intencionada hacía planteamientos claros, comprensivos y organizados. Este criterio pretende que todos los implicados se comprometan a la participación activa del proceso, colaborando de forma conjunta por alcanzar los logros que se pretenden. El Mediador cultural puede apoyarse en la construcción de un ambiente de confianza, a través de mensajes directos y claros, contacto visual y escenarios de diálogo.

Trascendencia

El Mediador cultural tiene que ser capaz de transmitir la utilidad para la vida que tiene aquello que están aprendiendo. En nuestro caso, relacionar el arte con aspectos útiles, prácticos y motivadores para la vida de cada persona con diversidad, e incluso ligarlas con su pasado, presente y futuro, para que se sientan identificados con las distintas representaciones artísticas. De esta manera, el aprendizaje los acompañará a lo largo de toda la vida y formará parte de ellos, aplicándolo en distintas esferas de su cotidianeidad.

Mediación con personas con alguna diversidad funcional

Mediación del significado

Este es uno de los criterios más importantes, ya que incide enormemente en el aprendizaje. Las personas solo aprenden aquello que tiene significado, valor e importancia para ellos. El Mediador tiene que conducir al sujeto por una dimensión afectiva hacía el aprendizaje y que éste comprenda la necesidad de interiorizar este conocimiento. El Mediador cultural tiene que despertar la motivación por el arte, abordando los aspectos de interés del individuo en está temática, realizando acciones creativas, originales, guiadas mediante la comunicación, que lo involucren de forma progresiva y desarrollen su gusto por esta actividad del ser humano y que cada uno le de el sentido que desee a sus experiencias con el arte.

Mediación del sentimiento de competencia

La figura del Mediador Cultural debe distinguirse por trasladar a la persona con diversidad sus posibilidades de aprendizaje y de creación artística, por lo que debe potenciar sus capacidades y fortalecer sus sentimientos de sentirse capaces de realizar alguna acción. El Mediador promoverá espacios de reflexión para que se valoren los

conocimientos adquiridos y analicen los aprendizajes obtenidos. En muchas ocasiones, las personas con diversidad han vivido situaciones en las que se le ha remarcado su fracaso al intentar hacer algo, por lo que el mediador tiene la imprescindible tarea de invertir esta realidad, haciéndole saber su confianza en sus capacidades.

Aunque existen más criterios de mediación, queríamos plasmar los que son considerados más importantes a la hora de llevar a cabo este proceso y obtener resultados exitosos. El desarrollo de esta figura puede generar un contexto propicio para que las personas con diversidad consigan protagonismo en el ambiente artístico, lo cual potenciará su desarrollo personal, social y afectivo, al mismo tiempo que hará palpable su derecho a participar en los diferentes escenarios de su comunidad.

Consumo y producción artística por personas con diversidad funcional

Una nueva etapa se abre para las personas con diversidad en los momentos actuales, ya que estamos siendo testigos de un hito de gran trascendencia para este colectivo. Definida como "Primer Tratado de Derechos Humanos del siglo XXI", la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, abre de forma internacional la vía legal para la defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Su apremiante propósito afirma "promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente" (Artículo 1. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

El 13 de diciembre de 2006 fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas la Convención (CRPD, en sus siglas en inglés), fue ratificada posteriormente por España el 21 de abril de 2008. Se creó con el propósito de promover, principalmente, el respeto de la dignidad inherente de las personas con diversidad funcional y gracias a las constantes luchas y demandas del propio colectivo, adquiriendo un carácter internacional y de cohesión entre lo que a voluntades y deseos se refiere. La convención se basó en una serie de principios rectores donde subrayamos, por el tema que nos ocupa, las libertades de tomar las decisiones propias y la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad por parte de la persona.

Para una adecuada introducción de este artículo, centrado en la participación de las personas con diversidad funcional dentro del contexto cultural de su comunidad, debemos destacar el artículo número 30 de la presente convención, donde reclama el derecho de

dicha participación: "Los países deben promover la participación en la vida artística, el recreo, el tiempo libre y los deportes, asegurando el suministro de programas de televisión, películas, material teatral y cultural en formatos accesibles, haciendo accesibles los teatros, los museos, los cines y las bibliotecas, y garantizando que las personas con discapacidad tengan oportunidad de desarrollar y utilizar su capacidad creativa no sólo en su propio beneficio sino también para enriquecimiento de la sociedad. Los países deben garantizar su participación en las actividades deportivas generales y específicas".

Pero este derecho no es entendible si primeramente no se ha conseguido una inclusión autodeterminada y autogestionada por la persona con diversidad funcional, así como proclama el Artículo 19. Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad. Los Estados Partes en la presente Convención reconocen el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad, asegurando en especial que:

a) Las personas con discapacidad tengan la oportunidad de elegir su lugar de residencia y dónde y con quién vivir, en igualdad de condiciones con las demás, y no se vean obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico.

b) Las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencial y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de ésta.

c) Las instalaciones y los servicios comunitarios para la población en general estén a disposición, en igualdad de condiciones, de las personas con discapacidad y tengan en cuenta sus necesidades.

Cuando hablamos de una participación acorde a los procesos libres en la toma de decisiones, es inevitable considerar los deseos, intereses e inquietudes de la persona, la cual hará uso de sus conocimientos inter e intrapersonales para esa deliberación y para ello, necesita una capacitación que la prepare previamente para ejecutar ese juicio personal de modo que favorezca la aceptación social. Esta toma de decisiones estará directamente condicionada por la distinta información con la que se cuente, la calidad de ésta y la capacidad de ser codificada por los individuos. De todo esto hablaremos a continuación.

En consecuencia, la inclusión plena demanda inevitablemente la participación activa dentro de la comunidad y los contextos artísticos en concreto, siempre con los apoyos que fueran necesarios. Esta participación a la que nos referimos no hace del individuo con diversidad funcional un mero espectador y consumidor de productos culturales, sino que la sociedad, debe establecer canales que capaciten a las personas que lo deseen, independientemente de su realidad, como productores artísticos.

Como se desprende de la argumentación, la participación artística debe de salvar los marcos específicos del mercado y por el contrario beneficiarse de las alternativas públicas abiertas a la sociedad en general. Esta incursión en lo público y una individualización de los deseos no exime las necesidades humanas de vivir en comunidad y de establecer grupos afectivos concretos donde, para el caso de las personas con diversidad funcional suelen ser homogéneos en su gran mayoría. Ser parte de una sociedad diversa no impide que personas con una misma realidad se unan para una acción inclusiva.

Muchas veces esta participación estará supeditada a la existencia de la figura de un asistente personal o mediador cultural que facilite una participación lo más plena posible por parte de la persona con diversidad funcional. Aun así, en muchas de las ocasiones, el diseño de las iniciativas artísticas son las que no contemplan la participación de sujetos diversos y por ello, excluyen a una parte de la sociedad y establece un patrón mínimo para las personas beneficiarias a las que van dirigidas. El asistente personal, cuando hablamos de discapacidades que impiden la adaptación social, la movilidad o la comunicaciòn oral, es una figura clave en la calidad de vida de la persona a la que asisten, pues deben interpretar y ejecutar cualquier intención de ésta. Cuando el asistente tiene una serie de miedos relacionados con las capacidades de la persona a la que asisten, estos miedos repercuten directamente en una privación clara de derechos hacia la persona con diversidad funcional, por lo tanto, el momento idiosincrásico por el que pase la persona ineludiblemente debe estar respaldado por la figura que ofrece el apoyo. Por otro lado, el afianzamiento en los derechos y libertades por parte del profesional que asiste será una amplia cobertura de oportunidades y experiencias para la persona con diversidad funcional.

Arte al servicio de todas

El desarrollo de nuestras vidas es el resultado del encadenamiento de una serie de decisiones personales que nos reportan una cantidad de

experiencias que a su vez se transforman en aprendizaje y que nuestro cerebro codifica y archiva como parte del conocimiento.

Este desglose pormenorizado de lo que vendría siendo nuestro desarrollo personal, muchas veces está condicionado a una serie de factores que ineludiblemente están marcados por los imprevistos y la espontaneidad que cada uno debemos salvar según nuestro juicio. La actitud con la que todas las personas deberíamos afrontar estas situaciones nuevas debería destacarse por su responsabilidad pero sobre todo, por los procesos propios de toma de decisiones autodeterminadas, personales y libres.

El uso, producción y disfrute de bienes artísticos por parte de la persona con diversidad funcional debe de estar autorregulado por ella y para ello debe sumergirse en constantes procesos de evaluación, tanto del entorno como de las propias respuestas, y de actuación, revisando los resultados que produce.

La intervención por parte de agentes externos, viene determinada por el nivel con el que la persona afronta distintos elementos entre los que destacan las acciones autorreguladas, acciones y respuestas "psicológicamente competentes" y autorrealizadoras.

Cuando hablamos de acciones libres, no abogamos por comportamientos tipo "laissez-faire" de las propias personas con diversidad funcional. La intención debe ser el motivo principal de la acción y por lo tanto, la propia persona debe ser el agente causal de su vida. Para ello, debe existir una actitud, unida a una capacidad, mínima para realizar elecciones respecto a esas acciones propias y libres de influencias o interferencias. No por ello, la acción humana externa deja de ejercer una influencia sobre lo que hacen otros humanos. La diferencia es el grado de influencia, distinguiendo entre los factores contribuyentes o los factores determinantes. El entendimiento de las acciones autodeterminadas como una acción causal, y no de control, nos ayudará a comprender mejor cómo las personas con discapacidades más severas pueden ser también personas autodeterminadas.

Fuera de este marco, que podríamos definir como más desorganizado, estaría otro más planificado, premeditado y, muy posiblemente, deseado.

Independientemente de la realidad de cada persona, muchas de las veces, las acciones no tan sujetas a la espontaneidad, forman parte del resultado causal de una planificación previa basada en la consecución de un objetivo o resultado final. Esta planificación puede responder, por un lado, a las necesidades propias de cada persona,

con adaptaciones o no temporales, técnicas o humanas, con el fin de lograr el éxito en la ejecución.

Es obvio y acertado pensar que esta planificación dota de un carácter premeditado a cualquier acción que se ejecute. De este modo, el análisis intrínseco consolida el conocimiento intrapersonal que cada uno tenemos sobre nosotros mismos.

Toda esta maquinaria que pretendemos hacer dinámica y efectiva no se pondrá en movimiento si no parte del deseo personal de la persona interesada. La propia persona debe ser la fuente de información de todos los agentes que inciden sobre ella, y por tanto, las que aporten los datos necesarios para un correcto diseño de todo lo demás. La información aportada por los deseos de la persona están directamente condicionados a las experiencias de la persona, por lo que muchas veces éstos están limitados. Es por ello por lo que esta expresión de deseos debe ser continuada en el tiempo, constante y coherente con las vivencias que se van interponiendo en la propia vida de las personas.

El ejercicio de desear, al igual que el de soñar, es respetable para cualquier ser humano y para el caso de las personas con diversidad funcional no podía ser menos. No debemos desechar cualquier ambición que pudiera surgir y trabajarla en dinámicas para el conocimiento de uno mismo, tanto de nuestras capacidades como de nuestras limitaciones, ordenando y priorizando algunas ideas sobre otras a modo de pequeñas metas con final en ese sueño inalcanzable que todos y todas tenemos y que nos hace muchas veces soñar despiertos.

Concretando en nuestro discurso, centrándonos en el ocio y teniendo por referente la sociedad en general y de nuestra arte en particular, ejercicio indispensable para garantizar los derechos de las personas con diversidad funcional, nadie discutiría el consumo artístico específico que todas las personas hacemos. Esto no es otra cosa que llevar a la acción una serie de iniciativas que satisfagan y cubran nuestras inquietudes e intereses para con los demás y con nosotros mismos, dentro de un marco artístico concreto, con el fin de elevar nuestros índices de satisfacción a un grado lo más óptimo posible. Parte del resultado es una especialización o concreción en unas y otras disciplinas que a su vez nos unen a grupos sociales afines que, como decíamos en algún momento de nuestra exposición, no tienen que ser necesariamente heterogéneos. El compartimento de una identidad común puede llevar a la constitución de grupos sociales cuyo

denominador común, en algunos casos y contextos, sea la diversidad funcional.

Una vez conceptualizada la organización y planificación artística dentro de unos parámetros normales y naturales dentro del desarrollo personal y, por tanto, de las personas con diversidad funcional, debemos subrayar la importancia que este aspecto tiene en nuestras vidas y en el sentido de las mismas. La arte, y el arte en particular, entre otras capacidades, tienen la virtud de provocar sentimientos y emociones que, muy seguramente, por otros códigos no podríamos percibir. Dicho de otra forma, hay personas que necesitan el arte para poder sentir o expresarse. Esta última parte es muy importante para las personas con diversidad funcional y las ciencias de la educación lo avalan con los avances que introducen en la disciplina. Sólo tenemos que ver el modo en el que se han integrado las aulas o talleres multisensoriales, artísticos o de psicomotricidad sin ir más lejos y todos con fines terapéuticos. Pero lo que nos centra e interesa con este artículo no pasa por intervenciones terapéuticas, incluso dudaríamos de denominarlo "intervención" porque de lo que se trata es de que las personas y su individualidad, independientemente de los apoyos y asistencias que requieran, tengan la oportunidad para desarrollarse como personas con identidad propia. De este modo, estas asistencias no deben modificar en nada los deseos de cada uno por conocer y por existir y el modo en el que quieren materializar estos valores. Si intervenimos, coaccionamos la libertad individual de la persona. Estos conflictos serán solucionados si la participación de los distintos agentes que inciden directamente sobre las personas con diversidad funcional, familias, asistentes personales, mediadores y/o educadores y algunos otros posibles agentes pertenecientes a otras disciplinas es totalmente objetiva.

Leyendo algunas literaturas hemos visto resumidos los procesos de forma que quedan centrados en la persona, promoviendo un aumento de poder a favor de la persona con diversidad funcional. Esto, además de ser una concepción denigrante para los agentes de soporte que quedarían subyugados a ese poder, es una premisa que atenta directamente sobre los pilares de la ciudadanía en general, sin atender a formas ni colores. Queremos decir que el recorrido conjunto, de apoyo mutuo, de asistencia, de cooperación, de tolerancia, debe considerar la diversidad respetando las realidades sin que por ello tengan que imponer y dominar unas sobre otras, teniendo que nacer un equilibrio moral y ético entre asistente y asistido que no impida la máxima expresión y realización de cualquiera de los sujetos.

La realidad por la que pasen muchas personas con alguna discapacidad concreta les impedirá poder ejercer el libre derecho de participar y desenvolverse con independencia, debido a que su entorno está diseñado sin considerar las distintas realidades, delegando a estos grupos comunitarios a realidades excluyentes o discriminatorias que limitan el acceso a los espacios físicos, a la información o a las expresiones artísticas a un grueso de la ciudadanía que precisamente no ha participado en ninguna fase del proceso de creación de estos recursos o espacios para disfrute público y por tanto libres. Es por ello que son los últimos causantes de este tipo de injusticia y es por ello también que se hace necesario dar a conocer estos sucesos a través de grupos de acción que luchen por cambiarlos, pero este sería otro tema.

Experiencia práctica, Festival "Diversidad en corto"

Desde el año 2009, la teoría expuesta en los puntos anteriores, se lleva poniendo en práctica dentro del marco del Festival DEC – Diversidad en Corto, que se centra de manera exclusiva en el ámbito de los audiovisuales. Este proyecto, que nació con el objetivo de, por un lado, dar a conocer y reconocer todo lo que se viene realizando en materia de audiovisuales y junto a las personas con diversidad funcional, que en muchas de las ocasiones, a pesar de su gran valor didáctico o artístico, queda escondido en cajones de muchos centros y asociaciones, ha ido acercando a las personas con diversidad al campo de los audiovisuales y a los futuros profesionales técnicos al mundo de la diversidad con la consiguiente sensibilización y trascendencia.

Por otro lado, la formación en esta materia y la acción social son algunas de las bases en las que se sustentan las acciones que se llevan a cabo con el objeto de poner a las personas con diversidad funcional que lo desean y participan en el lado de los productores, siendo así parte activa e indispensable del proceso de creación de un trabajo audiovisual que se lleva a cabo durante la parte práctica. Esta parte práctica se realiza en el contexto de una convivencia durante varios días, donde las personas con diversidad funcional comparten recursos junto a jóvenes estudiantes de la materia y por tanto, futuros profesionales del campo audiovisual que, en la mayoría de las ocasiones, no han tenido contacto alguno con el colectivo, además de voluntarios y otros participantes. La importancia de esta parte es crucial ya que, además de las ventajas propias que una convivencia aporta a la fuerza del desarrollo y ejecución de un proyecto, las personas participantes pueden conocer las distintas realidades del resto de colectivos. Las personas con diversidad funcional pueden experimentar lo que supone dedicarse a la producción audiovisual, ya

sea del punto de vista técnico como artístico, y los jóvenes especialistas conocen multitud de aptitudes que desconocían a causa de un estereotipo de incapacidades expandido entre la sociedad en general. Esto no hace que las personas con diversidad funcional puedan encontrar un campo de trabajo nuevo, que también, sino que hace de los estudiantes un colectivo de futuros profesionales más capacitado e informado acerca de las personas con diversidad funcional que les llevará a ser mejores profesionales y respetuosos con el colectivo.

La experiencia tiene otras distintas actuaciones que inciden sobre otros campos pero que tienen un denominador común; por un lado, los audiovisuales, y por otro, la intervención social y comunitaria, descartando ambientes específicos en pro de una participación dentro

de los canales públicos habituales establecidos por los agentes culturales tanto para el desarrollo como para la publicitación.

Para terminar con los detalles de esta experiencia, destacar otro aspecto importante dentro de su diseño. Los organizadores de este festival consideran vital para el proyecto la construcción de un tejido social que refuerce la idea con la que nació DEC, y es por ello que contemplan la participación de múltiples entidades y agentes sociales, de tal forma que sin este crisol de participantes habría sido imposible hacer cada edición anual. La construcción de este tejido da lugar al reforzamiento de una red asociativa colaborativa que sustenta una teoría común en beneficio de las personas con diversidad funcional y su inclusión artística.

Referencias

Aguado, A.L., (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid. Fundación ONCE

Cole, M. (1989). Cultural Psychology: A once and future discipline? En J.J Berman (ed.), *Lincoln: University of Nebraska Press. Nebraska Symposium on motivation, cross-cultural perspectives, 37*, 279-336.

España. Ministerio de Arte. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011). *Estrategia integral española de arte para todos. Accesibilidad a la arte para las personas con discapacidad.* Madrid.

Espinosa, R. A., y Guijarro, C. D. (2005). *La accesibilidad al patrimonio artístico.* (Consulta: 14/06/2013). En http://www.interpretaciondelpatrimonio.com

Labarrere, A (2003). Funcionamiento Cognitivo y Desarrollo en ZDP. *Pensamiento Educativo*, *32*, 141-154.

Mata, R. G., y Carratalá, M. A. (2007). *Planificación centrada en la persona. Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para personas con discapacidad intelectual.* Madrid: FEAPS.

Michael, L. W. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. *Siglo Cero*, *37-4* (220), 5-16.

Schalock, R. L., y Michael, L. W. (2002). Autodeterminación y calidad de vida: implicaciones para los servicios de educación especial y para los apoyos. *Siglo Cero*, *33* (201), 15-29.

ARTE~~TERAPIA~~ Y PERSONAS ~~DISCAPACITADAS~~: EL NOMBRE DE LAS COSAS QUE IMPORTAN

por Baltasar Fernández Ramírez

No confundamos los términos

Las etiquetas que utilizamos para denominar las cosas y a las personas tienen un doble valor: ofrecen marcos en los que venir a ser, identidades que nos permiten presentarnos en sociedad, ser comprendidos y comprendernos a nosotros mismos, crear proyectos de vida; y al mismo tiempo, nos atan a una realidad estancada, de la que es difícil escapar, condenados a ser lo que la etiqueta dice que somos, convencidos de que lo somos sin alternativa. No hay etiquetas mejores ni peores. Lo importante es disponer de contextos y posibilidades en los que convertirlas en motivo de orgullo, de presentación pública digna ante uno mismo o ante los demás; o convertirlas en irrelevantes, si no cabe el orgullo, para que dejen de ser dichas. Ser sano no es lo contrario de estar enfermo. Ser sano es mirar con serenidad la vida, mirar a los demás como otros que están embarcados en el mismo viaje, pero en camarotes diferentes, cada uno en la libertad de sus vidas. (Bueno, esta definición de salud no será aceptable para las instituciones de la cosa, pero vale para un castellano, pongamos que después de comprender que todos hemos sido pintados en un cuadro de El Greco, antes de que le quitaran el fondo oscuro.) No confundamos, insisto.

He escrito a continuación unas páginas sobre artistas y terapeutas[62], pero nadie debería darse demasiado por aludido. Todos pecamos de dejarnos atrapar por las palabras, y a veces, sencillamente, deberíamos apegarnos a ellas un poco menos y estar dispuestos a utilizarlas de maneras imaginativas, a reinventar nuestras vidas con tranquilidad y sentido de la aventura, aunque sólo fuera para hacer malos los argumentos de quienes nos critican. Este podría ser su caso ante el presente texto.

[62] Estas reflexiones han surgido de la lectura de las revistas periódicamente publicadas por la asociación cultural Capacitarte, de Almería, junto a la lectura de algunos textos sobre sociología del estigma y a mi propio bagaje conceptual sobre el problema del sujeto en la literatura postestructuralista. Con estos antecedentes, no puedo afirmar que sea totalmente responsable de mis palabras, confío en el lector para sacar de ellas lo que mejor le convenga, y que me disculpe del resto.

La expresión del yo como terapia

El discurso de los arteterapeutas (sin que este palabra signifique nada preciso, en principio) está fundado en un lenguaje de intenciones técnicas que mezcla de forma difusa ideas de corte psicodinámico y humanista con ciertos elementos conceptuales de la psicología académica. El concepto clave es 'la expresión del yo interior'. Se asume que la expresión –o la comunicación, tomada como sinónimo– es una necesidad para la realización del ser humano. La discapacidad queda así redefinida como un problema de comunicación. La problemática psíquica o motórica que justifica la etiqueta 'discapacidad' se diluye o desaparece del discurso, y sólo permanece a modo de etiqueta aparentemente neutra, igualando a todo tipo de personas bajo el problema 'de la expresión' (todos nosotros en ciertos contextos, véanse los que se dicen tímidos, y su curiosa inclinación por hacer versos que el otro nunca leerá). Personas que tienen mermada su capacidad para expresarse encuentran a través del arte una vía de comunicación, una posibilidad para crear interacciones significativas con un mundo que antes les resultaba ajeno, distante, inaccesible o impenetrable. La comunicación no es una normalización, no se trata de aprender lenguajes que sustituyan a los lenguajes comunes ni a sus mensajes corrientes, sino una vía para expresar una verdad interior, la que permanece oculta en el silencio o en el dolor. (Dos tipos de "discapacidad comunicacional": la silenciosa –autismo, retraso mental, enfermedad mental, quienes no pueden hablar como los demás; todos nosotros, en algún contexto de nuestras vidas–; y la dolorosa –el resultado de un trauma, un accidente, la discapacidad sobrevenida, quienes sabían y saben hablar, y ahora quieren expresarse además desde la experiencia del dolor; también todos nosotros, en algún momento de nuestras vidas–.)

El dilema de la identidad

La discapacidad está definida socialmente, la categoría está ya creada y rígidamente asentada entre nosotros, tiene una fuerte relevancia social, resulta ineludible, y es negativa. El eufemismo no ha conseguido escapar de la definición negativa: desde la 'minusvalía' y otras etiquetas más antiguas que apenas se mantienen en el habla popular, hasta las 'capacidades diferentes', el esfuerzo por encontrar una identidad en positivo no ha cuajado, siguen instalados en la diferencia como seña de identidad, siguen sin ser como los demás, son peores o menos que ellos, los demás. Enfrentada con una identidad negativa impuesta, enfrentada con una situación vital de dificultades, impedimentos, discapacidades (es decir, capacidades que resultan

disfuncionales en un ambiente discapacitante) que se imponen como verdad, aparentemente incuestionables, la persona busca redefinirse en términos dignos, de los que sentirse orgullosas. Pero toda definición está abocada a perpetuar la diferencia, ese es el dilema, la perversión del estigma: la presentación pública la perpetúa porque reclama y recibe atención desde la diferencia (la política del cupo laboral, por ejemplo, que da oportunidades beneficiosas de empleo pero a costa de mantener la etiqueta de discapaz[63]); y el ocultamiento de la diferencia la perpetúa porque silencia al colectivo y lo condena al ostracismo tradicional del estigma. Dilema entre el rechazo/ aceptación pública de la diferencia y el ocultamiento silencioso de la diferencia. Pero siempre la 'diferencia' como valor definicional.

Es un dilema común a otros colectivos en los que, después de décadas y centurias de trato injusto y desconsiderado, la etiqueta identitaria les ha permitido presentarse públicamente como grupo que reclama abiertamente su derecho a ser. La etiqueta ha sido útil en cuanto ha servido como un elemento que encontraba eco en la respuesta de la sociedad, pero es al mismo tiempo perversa, por cuanto quienes la usan ya no pueden desprenderse de ella para definir su identidad y su vida alejados de la dinámica del estigma y la denuncia.

EL ARTE COMO REFUGIO

Pasamos del paternalismo que brinda un refugio en el ocultamiento del hogar tradicional, en la sobreprotección del hijo diferente, al gregarismo del grupo de iguales que aprenden nuevas formas de vinculación a través de la expresión artística en grupo. Del refugio paternalista en la "realidad" al refugio terapéutico en la "irrealidad" de la expresión artística, que es considerada una evasión de la realidad tanto como un descubrimiento de las verdades interiores que están vedadas a los demás. Sólo unos pocos comprenden; la diferencia permanece.

[63] Debe demostrar que es mejor que los demás en el ámbito de capacidades de los demás, hacer algo en el contexto laboral o en el familiar, por ejemplo, cuyo rendimiento sea superior al de los demás. Eso no elimina la etiqueta de discapacitado, sino que obliga a los demás a matizar, a mostrar sorpresa y a modificar el estereotipo en una línea favorable. Sin embargo, también aquí el criterio de referencia para valorizarlo es el rendimiento de las personas consideradas normales o no discapacitadas (Carolina Ferrante y Miguel Ferreira, 2008). Por cierto, los demás quedan así convertidos en jueces con poder para dictaminar si el discapacitado vale o no, sin que esté claro a santo de qué les viene la competencia para ejercer de jueces. La racionalidad de estas dinámicas es cuando menos llamativa.

Una vez convertido en arteterapia, el arte, que resulta incomprensible para la mayoría (qué es un buen cuadro, cómo se distinguen las obras de arte cuando ya muchos ni siquiera las llaman *obras* ni *arte*), se ha revelado como un contexto sugerente para el trabajo con las personas llamadas discapacitadas, un espacio compartido donde experimentar nuevas posibilidades para la expresión del yo o de la interioridad psicológica. Frente a los esfuerzos (loables, sin duda) de normalización profesional, de aprendizaje de un oficio que les permita desarrollar una vida homologable para la sociedad de referencia, los talleres de creación artística se han constituido como un lugar aparte, donde compartir horas y experiencias realizando una actividad socialmente inocua, que en la mayoría de los casos no conducirá a ningún resultado en la desestigmatización, sino a un atractivo e inocente quehacer alternativo a la reclusión en el hogar, a la desocupación. Todos convendremos en considerar estos espacios como un lugar amable en donde emplear el tiempo realizando una actividad entretenida, enriquecedora para la persona, donde incluso muchos de nosotros quisiéramos ir si tuviéramos tiempo para hobbies y cosas así. Pero muy pocos pensarán realmente en convertir a sus usuarios en artistas con posibilidades de acceso al complejo mercado del arte, a pesar de que el potencial de los talleres para la resignificación de las identidades estigmatizadas en esta línea es enorme, y tenemos buenos ejemplos de ello. Explorar estas posibilidades exige de nosotros profundizar en la reflexión sobre qué cosa queremos considerar trabajo artístico y qué papel asignamos al concepto de terapia, sin limitar a priori la reflexión, abiertos a la idea de que el arte es un horizonte de sentido que no está previsto y que puede depararnos sorpresas que abunden en la dignificación social de las personas a las que quisiéramos ver convertidas en artistas socialmente reconocidos.

¿Qué hace la señora Scott con su sombrero?

Judith Scott es el gran ejemplo contemporáneo. Una persona literalmente abandonada en la reclusión de las instituciones médicas, para la cual no había tratamiento, concebido este como un modo de anular la diferencia, la discapacidad, convirtiendo nuestros estándares de normalidad psicológica y social en el referente de lo deseable[64].

[64] Es una consecuencia directa de definir la discapacidad en negativo, dis-capacidad, lo que no es capacidad. Los criterios normativos son definidos desde el lado de la 'capacidad', de las personas 'normales', es decir, ajustadas a la norma y a la forma correctas. Paradójicamente, la discapacidad se convierte en criterio de lo que no debe ser, en criterio externo de comparación para definir lo que no debe ser, y por tanto, lo que debe ser. La difusa y variadísima forma de cuerpos y posibilidades de comportamiento hace prácticamente imposible encontrar un estándar normativo,

Que un día comenzara a lanzar madejas de lana para envolver objetos de manera insistente, en el contexto de un centro de arte para personas con discapacidad, no fue una acción programada en términos terapéuticos, los técnicos en salud mental no fueron los responsables de su descubrimiento.

La concepción artística del taller tiene el protagonismo principal, el espacio compartido entre maestros y aprendices, recreado ahora como un escenario propicio para la realización personal de las personas con discapacidad[65]. Me inclino a pensar que la obra de Scott comenzó como una acción plenamente personal, haciendo sin más algo parecido a lo que hacían los demás a su alrededor en el Centro, gente que hace cosas con colores y formas, concentrados cada uno en su tarea, relajados y quizá sonrientes. No creo que haya una intención comunicativa, una necesidad de expresión de una interioridad esquiva, muy limitada en el caso de la estrecha biografía social de la artista. Sin embargo, este hacer como los demás a su manera genera un resultado comunicativo, puesto que comienza a hablar el lenguaje de los que están a su alrededor, es decir, un lenguaje compuesto por muy pocos sintagmas: concentrarse sobre la mesa, colorear, recibir recursos de los monitores del taller, aceptar su proximidad, etc. Esto permite que los demás dispongan ahora de una estrategia significativa para acercarse a ella, mirarla a los ojos y esperar una respuesta, algo que quizá hubiera ocurrido muy pocas veces en su vida anterior. La señora Scott era antes una persona indescifrable y diagnosticada; el arte ha permitido que sea una artista y una persona con la que se puede 'hablar' de algo: de madejas de lana, de objetos que pueden ser envueltos en lana, de formas y colores, de bufandas y sombreros.

Al principio, no podemos decir que sus obras fueran terapéuticas, tampoco artísticas. Ha sido la lectura de los críticos de arte y de los especialistas en salud mental la que ha resignificado su obra en términos de arte y de terapia, sobreimponiéndole un discurso normalizado que resulta completamente ajeno a su obra. No es un ejemplo de arte ni de terapia, sino un descubrimiento personal, una intuición, un juego entre iguales, un monólogo personal consistente en

---

salvo por contraposición con lo que nuestra sociedad quiere mirar como de-forme, a-normal, dis-capaz. (Es una idea clásica que debemos a Henri Tajfel, nosotros nos definimos gracias a la comparación con los que no son como nosotros. El criterio de comparación importa poco, lo que importa es que sirva para distinguirnos favorablemente; vid. John C. Turner, 1990.)

[65] En su definición, el Creative Growth Center afirma ser un centro de arte, no un centro de terapia: "Creative Growth Art Center serves adult artists with developmental, mental and physical disabilities, providing a professional studio environment for artistic development, gallery exhibition and representation and a social atmosphere among peers." (http://creativegrowth.org/about/)

lanzar madejas de colores y envolver objetos de maneras imaginativas. Su familia y sus terapeutas dicen que ahora parece una persona entrañable y feliz, y que su atención al trabajo de la lana es responsable del cambio; los críticos la señalan como una artista original, enigmática, cuya obra surge de lo inconsciente que equipara la mentalidad del niño con la de los enfermos mentales, en un giro vulgarizado de psicoanálisis residual.

Lo que quiero subrayar es que son nuestros discursos técnicos los que definen el 'sentido' que le damos a esta entrañable historia (también el mío, soy psicólogo social). Desde ella, ahora el mundo se ha ampliado sencillamente a una actividad significativa en la que puede participar con los demás.

La usurpación del arte

Van Gogh, de Kooning, Pollock, Bacon y otros grandes artistas no son mundialmente reconocidos y valorados en virtud de sus peculiaridades psíquicas, sino por su obra artística. La locura forma parte de sus biografías y es subrayada por los críticos como un elemento que ayuda a comprender al personaje, por cuanto la biografía del artista estaría incompleta sin el apunte de sus peculiares caracteres. Sin embargo, su obra es interpretada dentro de las corrientes artísticas de su época, incluso contribuye a definirlas, sus nombres forman parte de la historia del arte con independencia de su psicología, o a pesar de su psicología. Apenas alguien dice de ellos que la expresión artística les sirvió como un canal de comunicación para realizarse como personas o para superar sus dificultades personales, aunque vemos que esta idea ha sido subrayada en el ejemplo de la señora Scott. La obra de todos ellos no es terapéutica, sino artística. Sus figuras, sin embargo, sirven como ejemplo de la normalización de la locura, es decir, del hecho de que sus peculiaridades psíquicas no se han convertido en el eje central de sus biografías, sino en meros complementos.

La arteterapia es en cierto modo una impostura, es decir, la sobreimposición de un segundo lenguaje de orden técnico[66] sobre el lenguaje artístico de las personas con discapacidad. Su legitimidad primera proviene de que presta conceptos e ideas a las personas que conviven directamente con la discapacidad, que ganan así un lenguaje más elaborado para definir su labor profesional o las peculiaridades de las personas que tienen a su alrededor; un lenguaje cuyo sentido e interlocutores pertenecen al mundo de la 'normalidad', convertido en

[66] Una mezcla algo confusa entre corrientes teóricas de la psicología y la medicina vulgarizadas, presentadas bajo un 'lenguaje clínico'.

un concepto trampa, puesto que, definido a priori desde lenguajes normativos en los que ya participan los discursos clínicos, se propone como un destino deseado para las personas que pasa necesariamente por ser redefinidas dentro de los discursos impuestos desde el lenguaje normalizado de la terapia. Los arteterapeutas que conviven con la discapacidad encuentran no sólo un lenguaje que les resulta sugerente y explicativo, sino la sutil obligación de convertirlo en el lenguaje de lo deseable, de lo correcto, el lenguaje de la normalidad. (Discúlpenme, por favor, no quiero resultar ofensivo, sino crítico. Respeto su trabajo y admiro su dedicación, pero quisiera hacer ver que el propio remedio puede convertirse con facilidad en parte del problema.)

En un segundo momento, las disciplinas clínicas se legitiman por su aparente eficacia, que también es un concepto complejo que requiere reflexiones propias para concretar qué significa que una persona discapacitada 'mejore' a través de la práctica artística. De este modo, esta doble legitimación confiere a los técnicos una identidad profesional renovada, original, socialmente bien vista y vendible; un negocio, un servicio profesional, y una responsabilidad ética que casa bien con la deontología de sus disciplinas.

Podemos conceder que, efectivamente, la práctica artística es útil o beneficiosa en algunos aspectos para las personas con discapacidad. Sin embargo, para dirigir un taller de creación artística no necesitamos a un psicólogo ni a un médico (no son competentes), sino a un profesional de las disciplinas artísticas. Podemos aceptar que el profesional del arte se beneficie de cierta asesoría clínica o de ciertos conceptos clínicos, pero no los necesita para trabajar en un taller de creación artística, y nunca lo llamaríamos terapia. Y a la inversa, podemos aceptar que un clínico utilice ciertos rudimentos artísticos como herramienta para implantar estrategias de cambio en las personas con discapacidad, incluso que esto pueda resultar beneficioso en ciertos casos, pero no hablamos de arte en este caso, sino de terapia.

En el primero, 'terapia' es un adjetivo que no resta protagonismo al sustantivo 'arte', sino que le añade matices discursivos sugerentes. En el segundo, cambian las tornas, y 'terapia' pasa a ser el concepto que sustancia la actividad, siendo 'arte' un cualificador, una estratagema, una excusa para implantar la terapia de maneras no intrusivas[67]. En el primer caso, hablamos de arte, y la persona con discapacidad es un

[67] Cuando en el binomio es el arte el sustantivo, deberíamos utilizar el género masculino (el arteterapia), frente al uso normal en femenino (la arteterapia), que denota que el peso sustantivo se encuentra en la actividad clínica.

'artista' incipiente en proceso de formación; en el segundo caso, hablamos de terapia, y la persona con discapacidad es un 'enfermo' que necesita atenciones clínicas para sanar o mejorar de sus males. Como afirmaba antes, el arte contemporáneo dispone de lenguajes o posibilidades suficientes para que la obra de los artistas con y sin discapacidad pueda ser elevada a categoría de arte con independencia de sus cualidades técnicas y personales. Esta oportunidad conlleva la posibilidad de que 'personas con discapacidad' deje de ser la etiqueta sustantiva que define a la persona, y pase a ser un mero adjetivo en el 'artista con discapacidad'. Para ello, necesitamos hablar más de arte contemporáneo, y confiar en los profesionales del arte como responsables de la formación artística o el apoyo a la creación de estos artistas incipientes. Con cierto apoyo técnico clínico, si fuera necesario, pero que en cualquier caso debería permanecer en un segundo plano y no pretender el protagonismo de una práctica social que los clínicos no han creado y que no les pertenece.

La obra artística no es un modo de canalizar las ricas experiencias interiores de una persona que no se comunicaba del modo usual con los demás: carente de lenguaje -se dice-, no podía expresar todo "lo que había en su interior". Al contrario, en su interior había bien poco, precisamente porque carecía de lenguaje. Al comenzar a utilizar sintagmas de algún lenguaje (el artístico, el relacional), puede ahora elaborar frases que se constituyen en mensajes nuevos, no previstos en su mundo interior, sino elaborados en su mundo exterior junto a las demás personas. Estas nuevas frases son las que crean la posibilidad de un mundo interior, puesto que algunas son autorreferenciales, es decir, incluyen a la propia persona como sujeto, como atributo o como complemento de las nuevas oraciones. Primero es el lenguaje; sólo después puede hablarse de un mundo personal (interior, aunque no me convence esta expresión) como producto de la aplicación del lenguaje.

Un apunte artístico

El epílogo de estas reflexiones debería ser escrito por artistas o especialistas en arte contemporáneo. Ellos saben bien cómo debe plantearse el trabajo en un taller de creación artística para que sus miembros sean tratados con propiedad como verdaderos artistas. Ellos saben cómo el proceso de creación colectiva engendra piezas artísticas, cómo objetos y obras carentes inicialmente de interés pueden alcanzar valor artístico al ser redefinidos dentro de un proceso de creación compartida o al ser resituados en un espacio de dignidad artística (el museo, la instalación). Quienes no sabemos de arte, nos cuesta comprender cómo piezas que nos resultan absurdas, feas o infantiles pueden ocupar paredes y espacios en un museo o en

una feria de arte contemporáneo. Pero hablamos desde la ignorancia porque carecemos de los lenguajes críticos que hablan los protagonistas del arte contemporáneo. En donde nosotros vemos una tarea intrascendente, un mero entretenimiento o un trabajo defectuoso realizado por personas que carecen o que relegan a un segundo plano las habilidades técnicas características del clasicismo, ellos son capaces de intuir imágenes explosivas, valores elevados, posibilidades para la creación artística innovadora. Por eso los necesitamos para hacer que este nuevo mundo del taller de creación artística tenga sentido pleno cuando es ocupado por personas categorizadas como discapacitadas, para definir lenguajes artísticos en los que ellas puedan con total propiedad ser consideradas artistas de pleno derecho. La terapia y sus lenguajes clínicos no son suficientes, o tienes otros contextos de aplicación. Para que el arteterapia de las personas con discapacidad sea convincente y verdadero, necesitamos hablar de arte, aprender sobre las escuelas artísticas y poner los talleres en manos de artistas. Sólo de este modo cobrarán un sentido terapéutico, no porque ayuden a mejorar a las personas (es decir, a convertirlos en un nosotros siempre mermado o defectuoso), sino porque les aportará una identidad renovada, una presentación pública digna, en la que la enfermedad, la discapacidad o la anormalidad serán términos perfectamente sin sentido. Un mundo de artistas y personas, sin más adjetivos estigmatizantes. No es lo único que podemos hacer para ayudarles, desde luego, pero es lo único que convertirá el contexto de los talleres en un espacio artístico donde la creatividad, la expresión y la emoción colectiva de la creación tengan sentido. Amamos el arte y la loca originalidad de los artistas; la terapia nos resulta un espacio poblado de enfermos, incapaces y problemas psíquicos en el que no quisiéramos ver a las personas más tiempo del necesario, que siempre debería ser el mínimo imprescindible y, si fuera posible, nada.

Referencias

Ferrante, Carolina, y Ferreira, Miguel A.V. (2008). Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: Dos estudios de caso comparados. *Revista de Antropología experimental, nº 8*, texto 29, 403-428.

Turner, John C. (1990). *Redescubrir el grupo social. Una teoría de la categorización del yo*. Madrid: Morata.