

La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte

ASCENSIÓN MORENO GONZÁLEZ
Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona, España

1. Introducción

El curso académico 2004-2005, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, puso en marcha una nueva asignatura, que se me encargó diseñar, que lleva por título: "Intervención Educativa en Contexto Social", con el objetivo de vincular a los estudiantes de Bellas Artes con la Red Social y las problemáticas sociales. Igualmente, desde hace dos años, imparto seminarios de maestría y doctorado sobre "Arte e intervención social". En el año 2003 había leído mi tesis doctoral titulada "Aportaciones del Arteterapia a la Educación Social en medio abierto". A partir del estudio etnográfico que realicé para la misma, pude comprobar que más del 50% de los talleres que se desarrollan en los centros abiertos de infancia están relacionados con las artes, dado que los profesionales que trabajan en los centros necesitan herramientas para desarrollar su labor educativa y las actividades artísticas les resulta un mediador muy útil.

Durante cinco años, estudiantes de Bellas Artes se han aproximado a los diferentes centros de la red social: de infancia, de personas mayores, de disminuidos psíquicos y físicos, centros de atención a toxicómanos, de atención a mujeres que han sufrido violencia de género, cárceles, servicios de atención a trabajadoras sexuales, asociaciones que trabajan con personas sin techo, con personas maltratadoras, diferentes centros de reinserción laboral y social..., y han desarrollado tanto proyectos de investigación como de intervención educativa a través del arte. ¿Qué hemos podido constatar en este tiempo?

1. La mayoría de los centros de la red social, especialmente los centros de día, programan y desarrollan actividades y talleres relacionados con las artes, ya que los educadores necesitan mediadores para desarrollar su labor educativa.
2. Existen muchísimas asociaciones, entidades y ONGs , tanto de ámbito local como estatal e internacional, que trabajan a partir de actividades artísticas y culturales como "mediadoras contra la exclusión social".
3. En los últimos años está aumentando la visibilidad de este tipo de proyectos e intervenciones. Podemos citar como ejemplo que dentro de los diferentes congresos de educación artística que se vienen celebrando en Cataluña y en España en los últimos años, se está contemplando como uno de los ejes de éstos la educación artística en contextos sociales y comunitarios.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 52/2 – 25/03/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



2. Talleres y actividades con contenido artístico en los centros de la red social

En la mayoría de los centros de la red social se programan talleres y actividades con contenido artístico. Los profesionales que desarrollan estas actividades son los mismos que intervienen en los diferentes espacios educativos de los centros, –a diferencia, por ejemplo, de lo que sucede en los servicios donde se incorpora un arteterapeuta (en este caso solo está presente en el taller específico de arteterapia)– y no tienen, mayoritariamente, una formación artística específica, ya que no forma parte del currículo formativo de los educadores sociales. Los talleres tienen contenidos muy diversos. La calidad de los mismos depende de la experiencia y la imaginación de los educadores, ya que en general no tienen formación artística. La mayoría de ellos se programan y desarrollan sin un marco teórico ni metodologías específicas.

En todos estos talleres, la actividad artística actúa como mediadora, es decir, el objetivo fundamental no es que las personas que participan aprendan arte, sino que la actividad es una herramienta educativa que permite a los educadores incidir en otros objetivos, encaminados mayoritariamente a fomentar la autonomía de las personas y a promover procesos de inclusión social. Podemos afirmar que la actividad artística es un mediador útil para trabajar con personas en situación de vulnerabilidad o de exclusión social, ya que permite realizar un proceso de toma de conciencia de su propia identidad y de transformación hacia la autonomía personal y la inclusión social. Pero depende de cómo se desarrolle la actividad puede ser solamente un mero entretenimiento. Es necesario que los profesionales tengan formación específica en educación artística, pero no en cualquier modelo de educación artística como veremos más adelante, sino en mediación artística.

La actividad artística conecta al sujeto con su propia identidad individual y cultural; permite revisar su imaginario y acceder al universo simbólico. Igualmente, facilita a la persona en situación de exclusión social darse cuenta de sus dificultades, elaborar sus conflictos y realizar un camino hacia la autonomía. A partir del taller artístico se puede comprender como el “yo” y el “mundo” son representaciones tamizadas por el entorno y la cultura y, por tanto, conceptos revisables y dinámicos. La experiencia artística facilita que la persona se posicione críticamente ante su realidad y que se proyecte en el futuro de una forma más integrada. Nadie puede salir de una situación de exclusión social si antes no ha sido capaz de imaginarse de otra manera, de representárselo, de proyectarse hacia el futuro. La expresión artística puede ser el medio por el cual la persona en situación de dificultad se mire a sí misma para poder, más tarde, imaginarse de otra forma y en otras circunstancias, de la misma manera que los niños cuando juegan o dibujan: se representan a ellos mismos y al mundo, investigan, exploran, inventan, elaboran sus conflictos y superan sus dificultades.

3. Antecedentes en la filosofía y la psicología

Son muchos los autores que desde la filosofía, la educación y la psicología han abordado los vínculos entre arte y educación y entre arte, conocimiento y procesos terapéuticos. Si nos acercamos a la filosofía encontramos filósofos con marcado interés por las artes, entre los que podemos destacar al alemán Ernest Cassirer (1874-1945) y los norteamericanos Susanne Langer (1942-1985) y Nelson Goodman (1906-1998). Todos ellos se ocuparon de la simbolización y de las competencias simbólicas humanas. Goodman se

interesa por la relación entre arte y conocimiento. Para él, el mundo es una construcción simbólica y nos plantea cómo a partir del arte el sujeto puede revisar su representación del mundo y cambiar su realidad. Para él, el arte permite una relación dialéctica entre lo que sabemos y lo que percibimos, entre lo aprendido y lo experimentado, entre el objeto y el sujeto, entre lo real y lo imaginario, entre lo sentido y lo vivido, entre la forma y los símbolos.

En el terreno de la psicología encontramos a autores como Sigmund Freud (1856-1939), Carl G. Jung (1875-1961), Jean Piaget (1896-1980), Jaques Lacan (1901-1981), Eduard Gardner (1943--), Rudolf Arnheim (1904-2007), Hanna Segal (1918--) y María Cristina Rojas y Susana Sternbach, que entre muchos otros han trabajado, desde diferentes orientaciones de la psicología, las relaciones entre el desarrollo humano y el arte. Piaget, y posteriores investigadores cognitivistas como Gardner, han puesto el acento en el desarrollo intelectual; otros de orientación psicoanalítica se interesan por el desarrollo emocional; en todo caso, todos ellos investigan sobre los procesos de simbolización y el desarrollo humano.

Resulta inevitable que nos detengamos brevemente en Piaget, quien en su obra *La formación del símbolo en el niño*, de 1959, elabora la tesis de que a partir del dibujo el niño desarrolla un proceso de simbolización imprescindible para su evolución intelectual. Para él las manifestaciones plásticas infantiles son un producto de la necesidad expresiva y de la necesidad de simbolización del niño y contribuyen a su desarrollo intelectual, juntamente con el desarrollo del lenguaje. El lenguaje y el dibujo constituyen lo que Piaget denomina "la función simbólica".

Otro representante de la corriente cognitivista es el neuropsicólogo norteamericano Howard Gardner, de quien la aportación más conocida es la teoría de las inteligencias múltiples, publicada en 1998. Pero también ha publicado, entre otras obras, tres estrechamente relacionadas con la educación artística: *"Educación artística y desarrollo humano"* (1990), *"Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambia nuestra opinión y la de los demás"* (2004) y *"Arte, mente y cerebro"* (2005). Para él la educación artística tiene un papel fundamental en el desarrollo humano y tiene que basarse en la producción, la percepción y la reflexión.

Para Arnheim, psicólogo gestáltico alemán, el arte ayuda al hombre a situarse en la complejidad del mundo y entiende que la educación es incompleta si no existe la "expresión artística" (lo plantea en estos términos y no de una educación artística más amplia). El arte es para él uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida.

Son muchos los psicoanalistas que han reflexionado sobre la capacidad transformadora de la experiencia artística. Para citar un ejemplo, Hanna Segal nos habla en su obra *Sueño, fantasma y arte* (1991), de cómo frecuentemente el artista percibe su obra como una criatura simbólica y cómo cualquier actividad reparadora tiene elementos simbólicos, por tanto el mundo que recrea el artista tiene que ver con una reconstrucción reparadora. María Cristina Rojas y Susana Sternbach, en *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la postmodernidad* (1997), plantean que la cura consiste en reencontrarse con trozos del pasado y darles un sentido. Para ellas no hay elaboración sin memoria y la posibilidad de simbolizar va ligada a la resignificación de la propia historia.

Todos estos autores hablan de los procesos de simbolización y de cómo la experiencia artística facilita el despliegue de los procesos simbólicos y, por tanto, de cómo la educación artística contribuye al desarrollo de la persona.

4. Modelos de Educación Artística

Para que los talleres artísticos que se desarrollan en contexto social sean realmente útiles y no solamente un mero entretenimiento, es imprescindible que los educadores sociales tengan formación artística, pero no cualquier forma de educación artística, o que se incluyan licenciados en bellas artes con formación específica en mediación artística en los centros, para trabajar de forma colaborativa con los educadores sociales.

No existe una única concepción de Educación Artística. Como mínimo podemos hablar de cinco modelos distintos:

- **Academicista:** se basa en el dibujo como herramienta de representación gráfica. Recoge la tradición moderna. Pretende desarrollar las habilidades manuales para conseguir una buena representación del mundo. Pone el acento en la representación y no tiene en cuenta al sujeto.
- **Expresionista:** promueve el desarrollo de la expresión y la creatividad a través del arte. Se desarrolló, sobretodo, después de la Segunda Guerra Mundial. Este modelo tiene, según mi opinión, aspectos rescatables, en el sentido de que insiste en que la persona se exprese y plasme "su mundo interior" en una creación artística. Ha sido un modelo muy cuestionado en los últimos años, por considerar que no es suficiente dejar que la persona "saque lo que lleva dentro" sin más.
- **Alfabetización visual (o del lenguaje visual):** entiende que el Arte y las representaciones visuales funcionan como un lenguaje y que la Educación Artística ha de consistir en aprender sus reglas como si se tratara de una gramática. Se desarrolló a partir de los años 70, por influencia de teorías como la semiótica.
- **Educación para la comprensión de la Cultura Visual:** nace a finales del siglo XX ligada a la proliferación de lo visual en el mundo contemporáneo como fenómeno cultural global y se basa en el desarrollo de la capacidad de analizar y de interpretar de forma crítica el mundo, desde las representaciones visuales. Este modelo desarrolla el análisis de "lo visual" pero no se ocupa de la producción como tal. Es una propuesta intelectual, no de experiencia artística.

El modelo de referencia que propongo, la Mediación Artística, estaría cercano a la Educación Artística expresionista.

5. El arteterapia como referente

El arteterapia no es un modelo de educación artística, sino que es una forma de psicoterapia a través del arte. Nació después de la Segunda Guerra Mundial en Estados Unidos e Inglaterra y, a finales de los años 90, se empezó a implantar en España. El arteterapia se diferencia de las psicoterapias basadas en la palabra en que aquí la persona se expresa de forma simbólica a través de producciones artísticas, posteriormente existe un espacio de reflexión sobre el proceso de producción de las obras y sobre las obras mismas, que es fundamental para que la persona pueda ir elaborando sus conflictos y dificultades. El arteterapia se puede realizar individualmente o en grupo; va dirigido a todo tipo de personas, de todas las edades y con cualquier problemática; se realiza tanto en consultas privadas como en diferentes centros de la red pública (sanitaria, educativa y social).

El arteterapia constituye un punto de referencia importante para los talleres de Mediación Artística ya que en ambos casos el objetivo del trabajo no es la producción artística en sí, sino los procesos de transformación personal que las actividades facilitan. El interés se desplaza de la obra final al proceso de creación. Cuando se trata de arteterapia grupal existe un espacio de reflexión y puesta en común verbal al final de la sesión, tanto sobre el proceso como sobre la obra, es decir sobre lo que ha sucedido durante el desarrollo de la sesión o sobre la obra producida, similar al que proponemos en la Mediación Artística.

6. El taller de arte desde el modelo de Mediación Artística

Los diferentes modelos de Educación Artística de los que he hablado anteriormente hacen referencia a espacios de aprendizaje de Arte, y no al Arte como mediador, como sucede en arteterapia, aunque el modelo expresionista sí que entiende el Arte como una forma de expresión personal. Llamo a este modelo Mediación Artística porque pone el acento en la idea de que el Arte es una herramienta, es decir, en lo que la experiencia artística posibilita, al margen de los resultados. Lo que más nos interesa no es si la obra plástica producida es de mayor o menor calidad técnica o estética, ya que nuestro objetivo no es formar a artistas plásticos. Tenemos interés en comprender qué aporta el taller de Arte a la reinserción social de personas que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad, en riesgo o en exclusión social. El taller de Arte pasa a ser una herramienta para la reinserción y la transformación social.

La Mediación Artística recupera algunos conceptos extensamente abordados desde la pedagogía, la psicología y el trabajo social:

- Desarrollo integral de la persona.
- Rescatar las partes sanas del sujeto, sus potencialidades.
- Elaboración simbólica y por tanto superación de conflictos inconscientes.
- Tomar conciencia de la situación actual e iniciar un proceso de transformación y reinserción.

7. Metodología de la Mediación Artística

7.1. Planificación de los talleres

¿Qué tipo de actividades programar?: No es necesario planificar los contenidos de cada una de las sesiones, sino que partimos de la idea de que vamos a posibilitar que cada persona del grupo se exprese según sus intereses. Pondremos a disposición del grupo los materiales y permitiremos que cada uno desarrolle su proyecto plástico. Eso no quiere decir que el educador no pueda trabajar a partir de propuestas concretas, o consignas, al contrario, puede ser útil cuando alguna persona o el grupo en general se sienta perdido, sin saber qué hacer, pero las propuestas deben de ser siempre de técnicas, procedimientos, o material, pero no de contenidos. Por ejemplo, podemos proponer trabajar la figura humana en gran formato, el autorretrato a partir del collage, o la creación de un personaje en volumen, pero no plantearemos trabajar los problemas con las normas, la inseguridad o las conductas violentas de los participantes.

Estructuraremos el taller en dos fases: la primera de producción y la segunda de reflexión. La primera fase consiste en el trabajo plástico. En la segunda parte invitamos a cada miembro del grupo a compartir lo que desee del proceso de producción. Esta parte es especialmente importante porque es la forma de tomar conciencia de aspectos que, si no dedicamos este espacio a pensar y comunicar, se evaporan. En el taller ocurre algo similar a lo que nos sucede cuando soñamos: aparecen imágenes que contienen un relato. Cuando nos despertamos nos acordamos de fragmentos del sueño, y si dedicamos un tiempo a repensarlo, e incluso a escribirlo, podremos reconstruir buena parte del mismo e intentar encontrar significados. Si no dedicamos ese tiempo el contenido del sueño se evapora en unas horas. Lo mismo ocurre en el taller. En las producciones aparecen unos significados simbólicos que si no se dedica un tiempo a hablar sobre las obras, se pierde.

7.2. Desarrollo de los talleres

Las sesiones deben ser lo suficientemente extensas en el tiempo como para que exista un espacio para la producción y otro para la puesta en común, por tanto no debería dedicarse menos de dos horas a cada sesión. Es necesario que el educador sea exigente con las producciones, no desde el punto de vista del resultado estético, sino en el sentido de que no haya una mera expresión espontánea a manera de descarga motriz, sino que haya un trabajo, un recorrido entre la idea inicial y el resultado, una elaboración plástica. La sesión se dividirá en dos partes. La primera de trabajo en el taller a partir de los materiales. Las producciones pueden ser individuales, por parejas o en pequeños grupos e incluso con todo el grupo, siempre y cuando el número de participantes no sea muy grande. En la segunda parte, el educador invita a cada persona a que hable sobre la experiencia y la obra.

En cuanto al material sabemos que cada uno facilita o promueve procesos distintos, por ejemplo: si trabajamos con lápices, con lanas o con alambre, van a aparecer producciones donde la línea va a tener el protagonismo, ya sea en dos dimensiones y sobre papel si trabajamos con lápiz, o en tres dimensiones si se usa el alambre o la lana; en cambio, si usamos pinceles anchos aparecerá con más facilidad la mancha y si lo hacemos con barro aparecerán pequeñas figuras en volumen. En relación al procedimiento, el trabajo con ojos cerrados suele conectar con aspectos muy distintos de la persona que si se trabaja con ojos abiertos.

Con los ojos cerrados se proyectan aspectos más inconscientes, infantiles, despreocupados, con los ojos abiertos la parte de la persona más consciente, normativa, con el sentido del deber, con la razón. Cuando el trabajo se realiza sobre un soporte en posición horizontal se tiende a expresar un relato, Cuando el trabajo adopta la posición vertical el contenido se refiere a una situación concreta. Como metáfora podemos plantear que la verticalidad se relaciona con la fotografía y la horizontalidad con el vídeo.

Es fundamental para que el taller de Mediación Artística funcione que se cree un espacio de seguridad donde los participantes sepan que pueden expresarse sin ser censurados ni cuestionados. Cualquier producción que se realice ha de ser acogida por el educador de la misma manera, desde el respeto y la escucha. Contribuye a la creación de este espacio la presencia constante e ininterrumpida del educador artístico, el respeto a los horarios de inicio y finalización del taller, la capacidad de escucha del educador y el no juzgar ni las producciones ni las manifestaciones de los sujetos.

No existen temas tabú. El trabajo con materiales desde la imaginación facilita resolver conflictos. El pensamiento simbólico permite la consecución de deseos inconscientes conflictivos. El símbolo representa lo reprimido, de forma no consciente. Hanna Segal (1995:170) cita las palabras de Elstir, el pintor de Proust, cuando dice "Si un pequeño sueño es peligroso, lo que lo cura no es soñar menos sino soñar más: el sueño total". No se refiere a los sueños nocturnos sino al trabajo desde la imaginación.

Los problemas de conducta y los conflictos que puedan darse entre los miembros del grupo son entendidos y abordados como algo que ha sucedido en el marco de la actividad y forma parte del proceso, sin censurarlos o controlarlos rápidamente, a no ser que se trate de un ataque a otro miembro del grupo, al material o al espacio. El conflicto expresa un malestar interno que nos interesa escuchar. Las normas del taller las reduciremos a la no agresión a las personas y a las cosas. Permitiremos que desde lo simbólico se exploren los temas que a cada persona le interesen, sin censurar ninguno. Permitiremos la no actividad, es decir que si alguna persona prefiere no producir y quedarse observando, no insistiremos en la necesidad de estar activo. La no actividad es una forma de expresión que más tarde podemos explorar.

7.3. Intervención educativa y rol del educador artístico

Al principio de la sesión el educador pone a disposición del grupo los materiales plásticos que se utilizarán durante la sesión y dará la consigna de trabajo en caso de que la haya, de todas formas ya hemos planteado que si hace una propuesta esta ha de ser lo suficientemente amplia como para que cada cual la desarrolle según sus necesidades expresivas y hará referencia, en general, solo a materiales, técnicas o procedimientos.

Durante el desarrollo de la sesión el educador permanecerá en una actitud de observación general, es decir, estará presente en el espacio, mirando, escuchando e intentando comprender lo que sucede. En ningún caso se pondrá él a realizar una obra propia, y tampoco intervendrá en el trabajo del grupo, a no ser que alguien le pida ayuda para sostener algo momentáneamente o le pida material. Cuando aparezcan dificultades en el desarrollo de los trabajos el educador no tiene que dar la solución, sino, en todo caso, ayudar a pensar, indicar que se pueden experimentar otras alternativas, sugerir otros caminos, favoreciendo que ellos desarrollen nuevas estrategias y encuentren sus propias respuestas, a partir del ensayo y error. Tampoco emitirá juicios de valor sobre cómo se trabaja, qué se dice o el resultado de las obras.

En relación a la no-actividad, a la no colaboración, podemos considerar que la persona está expresando algo de la misma manera que si estuviera produciendo. No forzaremos la situación en ningún caso. En el espacio de reflexión final se podrá reflexionar sobre lo ocurrido y qué ha motivado esa conducta.

Aunque ciertamente la persona se proyecta inconscientemente en sus producciones, el educador no interpreta, o mejor dicho, no expresa sus interpretaciones sobre las obras. Sí que ayuda a que cada uno le encuentre su propio significado a la producción, que se comparta con el grupo, que otras personas del grupo comenten lo que la obra del compañero les sugiere, ayuda a asociar y conectar significados de la obra actual con otras realizadas anteriormente... Pero no desvela su interpretación como si de "la verdad" se tratase. Si siente la necesidad de expresar alguna opinión siempre debe hacerlo desde la posición de "a mi me sugiere", "veo alguna relación entre esto y aquello", o puede hacer preguntas que ayuden a pensar.

El educador ha de evitar el etiquetaje de la persona, ya que puede bloquear la intervención educativa. Sí que es necesario tener conocimientos de psicología y psicopatología que nos ayuden a comprender, pero sin que esto nos lleve a detenernos en el diagnóstico, estancando nuestra mirada. Según Romans, Petrus y Trilla (2000:153) "todo trabajo educativo requiere la colaboración e implicación de la persona que solicita el servicio, ya que la predispone a la toma de conciencia de las dificultades, al desbloqueo de las interferencias que interceptan su desarrollo, a una progresiva aceptación de ella misma, al proceso de integración social y a la obtención de capacidades y habilidades que le permitan una mayor autonomía e independencia social". La persona ha de implicarse en el camino por el que avanza en el proceso educativo, compartiendo con el educador hacia donde camina y cuáles son los límites, para obtener seguridad y poder crecer.

Otro aspecto importante en la relación de ayuda es la coherencia del educador. Coherencia entre lo que experimenta, siente y expresa, de forma que fluya la comunicación entre ambos y se fortalezca el vínculo. La tarea fundamental del educador es acompañar, es decir, "estar con", desde la distancia profesional óptima, que definimos como el posicionamiento en la relación desde la proximidad o el distanciamiento afectivo conveniente. Una distancia excesiva o demasiado acercamiento dificultan las funciones acogedora, por un lado, y limitadora, por otro, necesarias para facilitar el crecimiento del sujeto. El educador va a dar soporte incondicional a la persona, valorando constructivamente sus manifestaciones. Es necesario saber escuchar al usuario, acoger lo que exprese, tanto verbal como corporalmente. El usuario tiene que percibir que respetamos y aceptamos sus vivencias y sus sentimientos, que tenemos una actitud empática, que significa ponerse en el punto de vista del otro. Según Rogers (1994:289) "Si puedo atender lo que él me dice, comprender como lo siente, apreciar el significado y sentir el matiz emocional que tiene para él, entonces estaré liberando poderosas fuerzas de cambio en la persona".

El vínculo posibilitador se basa en la creencia en las capacidades del usuario y respeta su protagonismo. El usuario ha de participar en el acuerdo de cuáles son los objetivos que se persiguen. Que se responsabilice de su proceso educativo fomenta la autoestima y la autonomía personal, por tanto la integración social. No es el educador el que decide dónde tiene que llegar el usuario y lo impone, sino que desde una posición empática puede ver las potencialidades y recursos de la persona, le da *feedback* y ambos acuerdan cuáles son las metas y por donde caminar hacia ellas.

Durante el desarrollo del taller, y especialmente en la parte final de puesta en común, el educador puede facilitar la reflexión y comunicación de aspectos como: ¿cómo se ha enfrentado cada uno a la tarea?,

¿cómo han actuado en el desarrollo de la actividad?, ¿qué contenido simbólico consideran que se está plasmando?, ¿con qué técnica se expresan y por qué?, ¿con que dificultades se encontraron?, cómo se enfrentaron a las dificultades?, ¿cómo resolvieron las dificultades?, ¿qué estrategias están utilizando para resolver los problemas?, ¿cómo se adaptan a la diferentes circunstancias y acontecimientos que suceden durante el transcurso del taller?, ¿cómo es la relación con los demás?, ¿qué rol desempeñan en las actividades grupales?, ¿qué valores tienen?, ¿cómo actúan los valores individuales en la actividad grupal y qué relación puede haber entre lo que sucede en el taller y lo que ocurre fuera, en la vida?. Como nos plantea Freire (1996:94), "De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se 'apropian' de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos. El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos." Voy a finalizar este apartado con otra cita de Rudolf Arnheim (1993:48), que dice: "El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de los que disponemos para la realización de la vida."

Bibliografía

- ARNHEIM, Rudolf (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- BARBOSA, Ana. Mae (2002). Arte, educación y reconstrucción social. *Cuadernos de pedagogía*, 311. Marzo. 56–58.
- BARRAGÁN, José María y MORENO, Ascensión (2004). Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa. *Educación Social*, 28. Set-des. 19 - 39.
- DALLEY, Tessa. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- EISNER, William Erwin (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- EFLAND, Arthur, FREEDMAN, Kerry, STUHR, Patricia (2003) *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- GARDNER, Howard (1987). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- LAZOTTI, Lucia (1983). *Educación Plástica y visual. El lenguaje visual*. Madrid: MEC. Mare Nostrum
- MORENO GONZÁLEZ, Ascensión (2003). Arteterapia y Educación Social. *Educación Social*, 25. Set-des. 95–107.
- MORENO GONZÁLEZ, Ascensión (2005). Educación Social: ámbitos de actuación y intervención socioeducativa a través del arte. *Primer Congreso de Educación de las Artes Visuales*. Actas del congreso. Tarrasa. Septiembre 2005.
- PETRUS, Antoni; ROMANS, Maria Mercè; TRILLA, Jaume. (2002). *Funciones y competencias del educador social. De profesión Educador(a) Social*. Barcelona: Paidós.
- ROGERS, Carl (1994). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- SEGAL, Hanna (1995). *Sueño, fantasma y arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.